آموزش خواندن



نویسنده: جنی رایلی
ترجمه: دکتر سید علی اکبر مرعشی و سیروس حدوت

بسم الله الرّحمن الرّحیم

آموزش خواندن

پیشرفت خواندن و نوشتن در سالهای نخستین مدرسه

نویسنده: جنی رایلی
ترجمه: دکتر سیدعلی اکبر مرعشی
و
سیروس حدوت

Riley, Jeni

رایلی، جنی

آموزش خواندن: پیشرفت خواندن و نوشتن در سالهای نخستین مدرسه/ نویسنده جنی رایلی؛ ترجمه علی‌اکبر مرعشی و سیروس حدوت. ـ تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۰.

۱۶۰ ص.: مصور، جدول، نمودار، نمونه.

ISBN 964-353-452-9

فهرستنویسی براساس اطلاعات فیپا (فهرستنویسی پیش از انتشار).

عنوان اصلی: The Teaching of Reading The Development of Literacy in: The Early Years of School.

کتابنامه: ص ۱۲۹ ـ ۱۳۶.

۱. خواندن (ابتدایی) ـ راهنمای آموزشی. ۲. خواندن ـ جنبه‌های روانشناسی. الف. مرعشی، علی‌اکبر، ۱۳۱۴ ـ ، مترجم. ب. حدوت، سیروس، مترجم. ج. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، انتشارات مدرسه. د. عنوان.

LB ۱۵۷۳/ ۲ر ۲آ۸ ‏ ‏ ‏ ۳۷۲/۴۱

وزارت آموزش و پرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

انتشارات مدرسه

آموزش خواندن

پیشرفت خواندن و نوشتن در سالهای نخستین مدرسه

این کتاب ترجمه‌ای است از:

The Teaching of Reading

The Development of Literacy in the

Early Years of School

نویسنده: جنی رایلی (Jeni Riley)/ (۱۹۹۶)

ترجمه: دکتر سیّدعلی‌اکبر مرعشی و سیروس حدوت

طرح جلد از: حمیدرضا رحمانی

صفحه‌آرا: علی ابوالحسنی

چاپ اوّل: پاییز ۱۳۸۰

تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه

لیتوگرافی، چاپ و صحافی از: چاپخانه مدرسه

تهران، خیابان سپهبد قرنی، پل کریمخان‌زند

کوچه شهید محمود حقیقت‌طلب، شماره ۳۶

تلفن: ۹ـ۸۸۰۰۳۲۴

دورنویس (فاکس): ۸۹۰۳۸۰۹

شابک ۹ ـ ۴۵۲ ـ ۳۵۳ ـ ۹۶۴

ISBN-964-353-452-9

فهرست

سخن مترجمان

خواندن و پس از اندک زمانی نوشتن، از نخستین تجربه های کودک به هنگام ورود به مدرسه و آغاز یادگیری رسمی (مدرسه ای) است. اثر آموزش و یادگیری خواندن در تحصیلات و شخصیت انسان، به قدری زیاد است که کمتر فردی را می توان یافت که معلم خواندن و نوشتن کلاس اوّل ابتدایی خود را فراموش کرده باشد. کسب دانش و مهارت خواندن، نه تنها برای ادامهٔ تحصیل در هر رشته و موفقیّت شغلی افراد مؤثر است؛ بلکه هرگاه به طور صحیح و کارآمد آغاز شود، برای جامعه هم مفید خواهد بود.

موضوع آموزش خواندن، به ویژه در سالهای نخستین آموزش به دلیل اهمیت، حجم عظیمی از پژوهشهای آموزشی را به خود اختصاص داده است. مواردی نظیر این که خواندن و نوشتن را از چه سالی شروع کنیم که کودک از نظر رشد ذهنی، آمادهٔ یادگیری مفاهیم زبان گفتاری و نوشتاری باشد، ترفندهایی که برای آماده سازی کودک می توان فراهم آورد، چگونگی سنجش این آمادگی، تفاوت بین کودکان و امر یادگیری خواندن، مشکل تفاوت زبان مادری و رسمی و شیوه های ایجاد ارتباط بین زبان گفتاری و نوشتاری، بخش کوچکی از مسائل و پرسشهایی را تشکیل می دهد که ذهن پژوهشگران و معلمان را همواره به خود مشغول داشته است.

کتاب آموزش خواندن نوشتهٔ خانم «جنی رایلی»، پژوهشی است که دربارهٔ پیشبرد خواندن و نوشتن در سالهای نخستین مدرسه تهیه شده است. نویسنده و پژوهشگر رئیس آموزش ابتدایی ـ انستیتو تعلیم و تربیت ـ دانشگاه لندن است. او با احاطهٔ کامل بر منابع و ادبیات پژوهش، نظریه های مختلف را در یک پژوهش میدانی و برای مدتی نسبتاً طولانی، مورد آزمایش قرار داده است. مطالعه و بررسی نظریه های مطرح شده و یافته های پژوهشی که بخش عمده ای از کتاب را شامل می شود، برای پژوهشگران آموزشی و معلمان کشور، به دلیل طراحی، تمرین و کوشش در جهت بهبود و توسعهٔ سوادآموزی (آموزش خواندن و نوشتن) آموزنده و مفید خواهد بود.

با وجودی که در ایران پژوهشهای بسیاری در زمینهٔ آموزش خواندن انجام شده است، هنوز جای پژوهشهای علمی و منطقی مبتنی بر روان شناسی رشد،

جامعه شناسی، اقتصاد آموزش و ... بسیار خالی است. امید است کوششی که برای ترجمه، تطبیق و ویراستاری کتاب به عمل آمده است، مورد قبول و استفادهٔ پژوهشگران، معلمان و اولیای دانش آموزان قرار گیرد.

مهرماه ۱۳۷۹

پیشگفتار

هر گاه گفت وگو و بحثی دربارهٔ آموزش خواندن به میان می آید، مطالب و یافته های پربار «جنی *رایلی*»، به آن غنایی خاص می بخشد؛ به ویژه آن جا که این بحث، متوجه دانش، باورها و تجربه های آموزگاران باشد.

این کتاب، به روشنی بیان کنندهٔ بخش وسیعی از دانشی است که دربارهٔ یادگیری و فراگیری خواندن گردآوری شده است. در این خصوص، پژوهش، نقش عمده ای در آگاهی ما از رابطهٔ بین یادگیری و فراگیری زبان گفتاری و نوشتاری ایفا می کند. همچنین در مورد این که چگونه این ارتباط می تواند در یاری رساندن به کودک در گردآوری نشانه های دیداری، شنیداری و نوشتاری در فرایند فراگیری خواندن مفید واقع شود، حائز اهمیت است.

به هر حال، کتاب جنی *رایلی* چیزی به مراتب فراتر از یک نقد و بررسی با استفاده از دانش انباشته شده در بسط و گسترش آموزش خواندن و نوشتن مقدماتی است.

ویژگی محوری کتاب، شیوه ای است که او بر مبنای پژوهشهای اساسی و معتبر، به منظور بسط و توسعهٔ آموزش خواندن و نوشتن کودکان در نخستین سالهای مدرسه ارائه می دهد. پژوهش نویسنده، بیانگر چگونگی رویارویی دانش و معرفت بر گمانها و پندارهای رایج است. ترتیب اهمیت و اولویت چهار مهارت خواندن ۱۹۱ کودک در نخستین سال تحصیلی، گواهی است بر ردّ آن چیزی که معلمان می پنداشتند.

کتاب بر مبنای این یافته ها، با این هدف شکل گرفته است تا طرحهایی خلّاق را برای تمرینهای متنوّع و نیز منابعی را که ارتقا و پیشبرد خواندن را در نخستین سال مدرسه تضمین می کند، فراهم آورد. اعتبار و اهمیت این آرا و نظریه ها بیانگر قابلیت مؤلّف است.

«آموزش خواندن» اثری است برجسته که دانش و آگاهیهای مورد نیاز، پندارها و نظرها و تمرینهای متنوّع را ارائه می دهد و با کنار هم قرار دادن آنها، به شیوه ای دست می یابد که زمینه ساز یک منبع پشتیبانی عملی و درک حرفه ای است؛ ترکیبی که شاید امروز بیشتر از هر زمان دیگر مورد نیاز است.

راجربرد ـ دانشیار آموزش خواندن و نوشتن؛ دانشگاه لیدز ـ انگلستان

سپاسگزاری

بسیارند کسانی که بدون یاری و همکاری صمیمانهٔ آنان، نوشتن این کتاب ممکن نبود. نخست پیش از هر چیز، مایلم از معلمان و کودکانی که در جریان پژوهش مشارکت داشتند، بدون ذکر نامی از تک تک آنان، یاد و از ایشان تشکّر کنم؛ چرا که بدون آنان، اثبات ایده ها و نظریه ها غیر ممکن بود.

دوم، خود را مدیون پروفسور (دنیس لاوتن D. Lawton) می دانم، به خاطر اعتباری که به این رساله بخشید و داستان مهمّی که برای گروه زیادی از معلمان تعریف کرد.

سوم، مایلم از دکتر (راجر برد R. Board) دانشیار آموزش خواندن و نوشتن دانشکدهٔ تعلیم و تربیت دانشگاه (لیدز Leads) برای نوشتن پیشگفتار و خواندن دست نویس کتاب و ارائه پیشنهادهای مفید، سپاسگزاری کنم.

افراد دست اندرکار زیادی، نظریه های خود را به این کتاب افزوده اند؛ معلمان، پژوهشگران و سایر کارشناسان سوادآموزی که با کمک خود، به پالایش نظرها و پیشنهادها در مرحلهٔ پیش نویس کمک کردند تا این اثر سرانجام گیرد. تشکّر خود را به (روت میس کین R. Miskin) در مجلهٔ (تاور هملت Tower Hamlets)، (شرلی بیکلر S.Bickler) و (اندرو بورل A. Burrell) تقدیم می دارم. عکسها در مدرسه (کوبی نازرول Kobi Nazral) گرفته شده است.

همچنین از (لوئیس پاور L. Power) به خاطر ویرایش ماهرانه اش و همسرم (روی Roy) برای صبر و شکیبایی و غلط گیری کتاب تشکّر می کنم.

جنی رایلی
آوریل ۱۹۹۶

مقدمه

«خواندن، هم برای جامعه و هم برای فرد مهم است. طبق پژوهشهای اقتصادی، به اثبات رسیده است که مدرسه رفتن (آموزش و پرورش) نوعی سرمایه گذاری است. مادام که کشوری در همه سطوح آموزش، از مهدکودک گرفته تا کالج (دانشگاه) سرمایه گذاری می کند و دانش، مهارت و توان مشکل گشایی را که دارای ارزش پایداری است، به وجود می آورد، بازدهٔ خوبی نصیب خود می کند. طبق پژوهشهای به عمل آمده، معلوم شده است که بازدهٔ سرمایه از همان سالهای نخستین مدرسه که کودکان اوّلین فراگیران خواندن هستند ... و مراحل بعدی فراگیری، روی آن پی ریزی می شود، در بالاترین سطح قرار دارد. راستی بدون توان خواندن، برتری و تفوّق در دبیرستان و بالاتر از آن در دانشگاه، غیرقابل دستیابی است.»

کمیسیون خواندن، دانشکدهٔ ملی آموزش و پرورش
واقع در آدامز Adams ۱۹۹۰

کتابها و نشریه های بسیاری در کتابخانه ها موجود است که اختصاص به امر آموزش خواندن دارند. تولید و افزودن نشریهٔ دیگری به نشریه های موجود، ممکن است غیرضروری و در حقیقت ابلهانه باشد. عقیده بر این است که شکاف و فاصلهٔ جدّی در ادبیات موجود، نوشتن این کتاب را تسریع بخشید. ضرورتی که ایجاب می کند کودکان در سالهای آغازین مدرسه باسواد شوند، برکسی پوشیده نیست.

اوّل این که آموزش خواندن و نوشتن، به رغم آن که «مریت[1]» در ۱۹۸۵ اعلام کرد، همچنان مورد گفت وگو و جدل است. دوم فشارهای رو به

1. Merrit

افزایش سیاسی، آگاهی والدین و علاقه و نگرانی آموزش و پرورش دربارهٔ استاندارد آموزش خواندن و نوشتن در مدارس ابتدایی و پیرامون شیوه هایی که باید تعلیم داده شود، بیشتر شده اند. اختلاف شدید بین دانش آموزان برای خواندن، امری جدّی و غیرقابل قبول است (افستد[۱] ۱۹۹۶). سوّم این که، مدت زیادی است که آموزش خواندن، به دنیای عقیده و سبک و سلیقه وابسته شده که فاقد ارزش است. شواهد قوی پژوهش دربارهٔ تأثیر شیوه هایی که می توان سودمندانه در جهت پشتیبانی از تعلیم خواندن به کار گرفت، موجود است.

«استین ترپ[۲]» (۱۹۹۲) می نویسد: آنچه مرا بیش از همه چیز نگران می کند، این است که نظریه های روان شناختی که تاکنون بسط و توسعه یافته اند و به طور عملی، برای مردمی که نیاز به دانستن دارند تا بتوانند نظریه ای را در راهبردهای آموزشی به کار برند، به خوبی پالایش نشده باشند، این نظریه ها برای معلمان کلاسها، روشن و به خوبی ویرایش نشده است. گزارش سربازرس سلطنتی در واحد آموزش خواندن در مدارس ابتدایی لندن، مؤیّد آن است که، معلمان خودشان دربارهٔ خواندن، باید دانش و مهارت بیشتری کسب کنند تا کار خود را با موفّقیت انجام دهند (افستد ۱۹۹۶).

چهارم این که، کتابهای بسیار خوب و عالی در زمینهٔ عرصه های نظری آموزش خواندن و نوشتن وجود دارد و نشریه های مفیدی هم دربارهٔ عمل آموزش خواندن و نوشتن موجود است؛ اما کتابهای نادری، هر دو عرصه را با هم تلفیق کرده اند. کمتر گلچینی از نگرشها مورد حمایت قرار گرفته یا دیدگاه و موضوع متوازنی از تئوری و عمل آغاز شده است.

هدف این کتاب، این است که کاربرد آن در کلاس درس، هم آموزنده و هم آگاهی دهنده و عملی باشد؛ یعنی این که کار گروه های آموزشی کلاسهای ابتدایی و دانش آموزان در نخستین سالهای مدرسه ـ مهدکودک،

---

۱. Ofsted ۲. Stain Thorp

پیش دبستانی و سالهای اوّل و دوم ـ مورد حمایت قرار گیرند. به طورکلی این کتاب، یک پروژهٔ پژوهشی است که به وسیلهٔ نویسنده به عنوان بخشی از کارش برای دریافت درجهٔ دکترا در دانشکدهٔ علوم تربیتی دانشگاه لندن انجام شده است. این پروژه، ناشی از علاقهٔ مؤلّف و نگرانی او در آموزش خواندن است که ریشه در تجربهٔ او در آموزش نوباوگان دارد. همچنین تجربه هایی است که او به عنوان عضو گروه مشاوره آموزشی و استاد دوره های پیش و ضمن خدمت به دست آورده است.

آموزش خواندن

کتاب، طوری طراحی شده است که با استفاده از ادبیات تحقیق، پیشنهادهای عملی برای اجرا در کلاس درس ارائه کند؛ پیشنهادهایی که آموزنده و قابل اجرا باشند. این اعتقاد وجود دارد که روش و نحوهٔ عمل آگاهانه، تنها از درک فرایند سوادآموزی حاصل می شود. نمودارهای کتاب نشان می دهد که کودک از همان آغاز خواندن، به درک متن و محتوا می پردازد و این حالت را تا روان خوانی و کسب مهارت پیشرفته ادامه می دهد.

کتاب با استفاده از راه ها و شیوه های زیر، مفاهیم و نظریه ها را بسط و گسترش می دهد. فصل اوّل در «اهمیت نخستین سال مدرسه» است. مطالعات «*پدرسن*»[1] (۱۹۷۸)، «*مورتیمور*»[2] (۱۹۸۸)؛ «*تیزارد*»[3] (۱۹۸۸) و «*سامونز*»[4] (۱۹۹۵) نشان داد که موفّقیت در خواندن در سالهای نخستین مدرسه، مزایای بلندمدتی به دنبال دارد.

پژوهشهای «*آبری*»[5] (۱۹۹۳) و «*رایلی*»[6] (۱۹۹۴) به فرایند آموزش و یادگیری ریاضی و سوادآموزی در سالهای نخستین مدرسه، روشنایی بخشید. فرایندی که از پیدایش سوادآموزی شروع می شود و تا نحوهٔ کار و عمل در کلاس درس ادامه دارد.

---

۱. Pedersen ۲. Mortimore ۳. Tizard ۴. Sammons ۵. Aubrey ۶. Riley

فصل دوم، مربوط به «فرایند سوادآموزی یا آموزش خواندن و نوشتن» است. پیشنهادهایی دربارهٔ یک الگوی نظری در مورد فرایند خواندن و مسائل و پیچیدگیهای آن ارائه شده است. در این فصل، بر توازن بین نظریه و عمل برای رسیدن به معنا و مفهوم توسط کودکان، تأکید و پیرامون ارتباط خواندن و نوشتن بحث شده است؛ ارتباطی که اهمیت بیشتری از توجه به خواندن بدون نوشتن دارد. همچنین پیشنهادهایی در مورد رویکرد و راه های آموزش خواندن ارائه می شود؛ به گونه ای که کلیهٔ عوامل به هم پیوسته و اثرگذار در توسعهٔ سوادآموزی، مورد توجه قرار گیرد.

فصل سوّم، به چهار پژوهش موردی می پردازد؛ مواردی که کار چهار معلم کلاس درس را توصیف می کند. چهار معلم، در بدو ورود به مدرسه، دانش آموزانی با نمره های مشابه و یکسان در مهارتهای خواندن داشتند. دو کلاس از این چهار کلاس، نسبت به دو کلاس دیگر، پیشرفت قابل توجهی پیدا کردند. دلیل این رویداد، کاربرد مهارتهای تشخیصی پیشرفته توسط معلمان بوده است. پیشنهادهای عملی نیز ارائه شده است؛ از قبیل نشان دادن پیشرفت دانش آموزان و آموزش راهبردهای مفید خواندن.

فصل چهارم، شامل «رابطهٔ سازگاری مثبت با مدرسه و کسب موفّقیت از طریق خواندن»، بحثی است که نیاز پیشرفت تحصیلی را با اثربخش بودن خواندن آشکار می کند.

یافته های پژوهش در این زمینه، دارای سابقه ای ۲۵ ساله است. مطالب این فصل از سوی «*ایلگ*»[۱] و «*آمس*»[۲] (۱۹۶۵)، «*ژوهانسن*»[۳] (۱۹۶۵)، «*آستین*»[۴] و «*لافرتی*»[۵] (۱۹۶۸) و «*تامپسون*»[۶] (۱۹۷۵) تهیه شده است.

یافته های پژوهش حاضر، نشان می دهد دانش آموزانی که به خوبی پیشرفت نمی کردند و به آسانی با کلاس همساز نمی شدند، از لحاظ خواندن، از شاگردان دیگر در پایان کلاس اوّل، چهار برابر عقب تر بودند. شگفت این که این امر، ارتباطی با سنّ کودکان هنگام ورود به مدرسه

---

۱. Ilg ۲. Ames ۳. Johannsen ۴. Austin ۵. Lafferty ۶. Thompson

نداشت. به همین دلیل، توانایی کودک هنگام ورود به مدرسه و نقش معلم کلاس اوّل در پیشرفت خواندن کودکان، اهمیت می یابد.

فصل پنجم، از «سازماندهی محیط یادگیری» صحبت می کند. این فصل، خلاصه ای از آموزش خواندن از آغاز ورود به مدرسه به دست می دهد. همچنین نیاز هماهنگ سازی مراحل رشد فردی کودک، با مراحل پیشرفت خواندن مورد بحث قرار گرفته است. واقعیتها و عوامل مختلف پیشرفت و آموزش خواندن مانند: آواشناسی (تشخیص صداهای مختلف و کاربرد آنها)، املای کلمه ها (درست نویسی حروف و واژه ها) و رعایت دستور زبان (بافت و ساخت جمله ها) نیازهایی است که باید از طریق رویکردهای درست و دقیق مورد توجه و حمایت قرار گیرند. تعادل بین تمام عوامل به طور دقیق، آن چیزی است که در آموزش خواندن در سالهای نخستین مدرسه مورد توجه قرار گرفته است. به منظور اثربخشی آموزش خواندن، راه های مؤثری مانند گروه بندی و سازماندهی کلاس درس و دانش آموزان پیشنهاد شده است.

همان طور که پیشتر اشاره شد، این کتاب بر اساس یک پژوهش، نوشته و به دو بخش تقسیم شده است؛ بخش اوّل، دانش آموزان را مورد نظر دارد و هدفهای آن عبارتند از:

- ارزشیابی دامنهٔ پیشرفت سوادآموزی ۱۹۱ کودک در هنگام ورود به مدرسه.
- تشخیص مهارتهای لازم خواندن در بدوِ ورود و موفّقیت کودک در پایان اوّلین سال تحصیلی.

بخش دوم، روی کار معلمان کلاس اوّل و هدفهای سوادآموزی از طریق سرمایه گذاری و آموزش و نیز درک و فهم معلمان از این هدفها متمرکز شده است.

بخش اوّل پژوهش

طی دو سال، ۱۹۱ کودک در هنگام ورود به مدرسه مورد ارزیابی قرار

گرفتند. جنبه های گوناگون مورد ارزیابی، عبارت بودند از:

- رشد عمومی و توانایی ذهنی.
- مهارتهای لازم برای خواندن و نوشتن.
- همسازی با مدرسه.

در پایان سال، دو جنبه از عملکرد همان دانش‌آموزان مورد سنجش و ارزیابی قرار گرفت:

- رشد عمومی و عملکرد شناختی.
- زبان گفتاری و نوشتاری.

جزئیات کامل ارزیابی را می توانید در پیوست شمارهٔ ۲ کتاب ملاحظه کنید. ۳۲ کلاس در شانزده مدرسهٔ ابتدایی واقع در شهر، حومه و روستا مورد مطالعه قرار گرفتند. داده های پژوهش از طریق راهکارهای آمار توصیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته های عمدهٔ پژوهش به شرح زیر است:

- کودکان هنگام ثبت نام در کلاس اوّل ابتدایی، برای یک دورهٔ پنجساله تحصیلی، از رشد عمومی و توانایی ذهنی برخوردارند.
- مطالعهٔ ضریب همبستگی (پیرسون[1])، رگرسیون چند متغیری[2] و تجزیه و تحلیل توصیفی، مؤیّد آن است که تشخیص حروف الفبا و توانایی نوشتن نام خود هنگام ورود به مدرسه، بهترین دلیل برای پیش بینی موفّقیت کودک در پایان سال تحصیلی است. این موضوع اهمیت وابستگی تواناییهای یاد شده را با پیشرفت در خواندن، مورد تأیید قرار می دهد (*ولز*[3] *و رابان*[4] ۱۹۷۸، *تایزارد* ۱۹۸۸).
- درک عملکرد ارتباطی با املای کلمه ها گرچه خیلی ضعیف است؛ اما در ارتباط مستقیم و مثبت با خواندن قرار دارد.
- توضیح داده ها این است که راه های توسعهٔ روان خوانی وجود دارد. کودک در مراحل سوادآموزی، در هر ماه به طور یکپارچه و هماهنگ به

---

۱. Pearson ۲. Multiple Regression ۳. Wells ۴. Raban

درک و فهم املای واژه ها می پردازد و مهارتهای خواندن و نوشتن خود را گسترش می دهد. مرحلهٔ انتقال از واژه سازی تا خواندن واژه ها به صورت قراردادی ادامه می یابد. توانایی کودک در تشخیص واژه ها در آغاز ورود به مدرسه و نوشتن نام خویش، بیانگر آن است که برای گذر از مراحل یادگیری خواندن، آمادگی لازم فراهم است.

- کودکانی که نتوانند با مدرسه همسازی داشته باشند، نسبت به آنان که خیلی زود با مدرسه هماهنگ می شوند، از جهت پیشرفت تحصیلی، چهار برابر عقب تر هستند.

بخش دوم پژوهش

نمونه ای از معلمان کلاس اوّل از طریق پرسشنامه ای که توسط پست فرستاده شد، مورد بررسی قرار گرفتند. پرسشنامه، موارد زیر را دربر می گرفت.

- اندازه و حدود مهارتهای خواندن در هنگام ورود به مدرسه که معلمان از آنها آگاهند.
- قابلیت و توان معلمان کلاس اوّل در شناخت مهارتهای تازه واردین به مدرسه.
- مهارتهایی که معلمان در آموزش خواندن به کار می برند.

معلمان بخش اوّل، دوباره فراخوانده شده و یک گروه اضافی در منطقه ای وسیع توسط پرسشنامه مورد سؤال قرار گرفتند. یافته های عمدهٔ این مطالعات عبارتند از:

- بیشتر معلمان مورد مطالعه، از لحاظ اهمیت و اولویت مهارتهای خواندن، در جایی قرار داشتند که بعکس معلمان بخش اوّل بود.
- معلمان کلاس اوّل برای آموزش خواندن، از شیوه هایی استفاده می کنند که درک و شناخت کودکان را از خواندن و نوشتن توسعه می دهد. آنان شوق و ذوق خواندن را در شاگردان پرورش می دهند. اما به نظر نمی رسد در مورد درست نوشتن واژه ها حسّاسیت نشان بدهند؛ درحالی

که توانایی کودکان برای نوشتن صحیح واژه ها به اثبات رسیده است. از این رو، آموزش معلمان، کاملاً بر اطلاعات و دانش کودکان منطبق است. یافته های عمدهٔ این کتاب، این است که شاگردان جدید و تازه وارد، به سبب آگاهی ناقص معلمان کلاس اوّل، قادر نیستند دانش خود را افزایش و گسترش دهند.

دیدگاهی که در این کتاب برای توسعهٔ سوادآموزی مورد تشویق قرار گرفته است، توسط خانم «*کلی*»[۱] (۱۹۹۱) به شرح زیر خلاصه شده است:

«نظریه ای که می گوید: فراگیران جوان، شایستگی خلق استعدادی را دارند که به طور مستقل سوادآموزی (خواندن و نوشتن) را فراگیرند. این نظر مبتنی بر استعداد ذاتی برای یادگیری است؛ توان ژنتیکی که وسیلهٔ خود فراگیران ساخته می شود و از انواع تواناییها برای خواندن و از توان خواندن برای یادگیری نوشتن استفاده می کنند.»

افزون بر این نظریهٔ یادگیری، یافته های کتاب بر اساس پژوهش انجام شده، به طور گسترده نشان داده شده است. یافته های پژوهش در عرصهٔ روان شناسی تجربی و تربیتی، توسط نویسنده، با دقت و وسواس ویژه ای ارائه شده است. این یافته ها به معلمان کلاس اوّل، یادآوری می کند که در آموزش خواندن، باید فرایند خواندن و راه های تقویت آن با هم مورد حمایت قرار گیرند.

در زمانی که عدهٔ زیادی از بزرگسالان از نعمت سواد محروم بودند، گروه کوچکی از باسوادان، باشگاه خاصی تأسیس کردند تا از طریق آن، به افقهای غیرقابل تصوری دسترسی یابند. آنان نظریه های خود را روی هم گذاشتند، بحث و گفت وگو کردند و افکار جدیدی یافتند. امروز، کودکانی که نمی توانند بخوانند، اجازهٔ ورود به این باشگاه را ندارند؛ گرچه ممکن است این ممانعت، در آینده از بین برود و همگان به آموزش، فرهنگ، عزّت و بزرگی دست یابند. مخاطبان کتاب، کسانی هستند که

---

۱. Clay

در مدرسه های ابتدایی عهده دار آموزش خواندن و نوشتن به کودکان کم سنّ و سال هستند و برای ورود همهٔ بزرگسالان به باشگاه باسوادان تلاش می کنند!

۱

اهمیّت نخستین سال مدرسه

« ... آیا می‌دانید در هر کاری، مهمترین چیز، آغاز آن است؛ به ویژه هنگامی که کار مربوط به جوانان و نرم و لطیف باشد.»

«افلاطون»

در گزارش «کمیسیون ملی آموزش»[1] علاقه و خواست سیاسی و تربیتی، بر اهمیت سالهای نخستین مدرسه تأکید دارد (۱۹۹۵). یکی از مهمترین پیشنهادهای کمیسیون، این بود که «تمام کودکان سه تا هشت سال، باید به عنوان زیر ساخت یادگیری، خواندن و نوشتن را بیاموزند.» هر نوع سرمایه گذاری برای این کار، باید مورد حمایت و پشتیبانی قرار گیرد.

در این فصل، نویسنده عقیدهٔ استوار خود را نسبت به اهمیت سالهای نخستین مدرسه، از منظر یافته های بررسی و تحقیق، مورد تأکید مجدّد قرار می دهد. اینک به طور روشن و شفّاف معلوم می شود که کودک در اوّلین ماه های مدرسه، الگوهای مؤثر یادگیری را فرامی گیرد و موفّقیت آموزشی او در آینده، به ویژگیهای موفّقیت آمیز در خواندن و نوشتن بستگی دارد.

طراحی صحنه

روان شناسان شناختی، در طول دههٔ گذشته، نشان داده اند که کودکان توان یادگیری خارق العاده ای دارند. برای نمونه، «گردن ولز»[2] در پژوهش

۱. National Commisson for Education ۲. G. Wells

خود نشان داد که کودکان برای یادگیری زبان گفتاری، توان و استعداد زیادی دارند و حدّاقل شش تا هفت هزار واژه را هنگام ورود به مدرسه یاد گرفته اند. او نظام پیچیدهٔ دستور زبان را مورد بحث قرار داده است. همچنین مطالعات «*مارتین هوقز*»[۱]، درک و فهم کودکان را دربارهٔ شمارش اعداد، مورد جست وجو و کاوش قرار داد.

انبوه مدارک و شواهدی که از پژوهشگرانی مانند «*تیزارد*» و «هوقز» (۱۹۸۴) و «*ولز*» (۱۹۸۵) به جای مانده است، راهنمای خوبی برای «*دونالدسن*» بوده است که معتقد بود: کودکان فراگیرانی فعال، جدی، جست وجوگر، توانمند و مشتاق درک و فهم هستند. با این فرضیهٔ منطقی، به نظر می رسد که معلمان کلاس اوّل ابتدایی، از این استعداد نهفتهٔ نوآموزان، حدّاکثر استفاده را ببرند و آنان را به سوی کسب عادات خوب خواندن رهنمون شوند.

دوم این که، شواهد و قرائن بسیاری وجود دارد که مزایای آموزش خواندن و نوشتن را در سالهای نخستین مدرسه، برای تمام سالهای زندگی به اثبات می رساند. نخستین مطالعه ای که این اهمیت را نشان داده است، نزدیک به بیست سال پیش توسط «*پدرسن*»[۲] (۱۹۷۸) و همکاران او در امریکا انجام شده است. این پژوهشگران دریافتند که گروهی از کودکان که سال اوّل آموزش خواندن را با معلم درجهٔ یک (خانم الف) گذرانیده اند، در طول سالهای تحصیلی، با موفّقیت بیشتری پیشرفت کرده اند. روش مطالعه، یک روش غیرمعمول و ناظر به گذشته بود. پژوهشگران از کارنامه های سالیانه مدرسه، برای تعیین میزان پیشرفت دانش آموزان استفاده کردند. (برای مثال، نمره های سالیانهٔ همه کلاسهای مدرسه را که خانم الف تدریس می کرد، از بدو ورود تا پایان متوسطه مورد مطالعه قرار دادند.) مشخص شد خانم الف (که می توان گفت یک آموزگار نادر است) در نخستین روزهای آموزش خواندن و نوشتن، به نتایجی فراتر از همکاران

---

۱. M. Hughes ۲. Pederson

دست یافته است.

پس از بیست سال، وقتی که با شاگردان خانم الف مصاحبه شد، سه چهارم آنان او را در زمرهٔ یک معلم خیلی خوب و عالی ارزیابی کردند؛ در حالی که سایر آموزگاران دورهٔ ابتدایی را فراموش کرده بودند. این امر نشان می دهد که تواناییهای اولّیهٔ کودکان و سوابق آنان در امر پیشرفت تحصیلی در سال اوّل، چیز مهمی نیست (پدرسن ۱۹۷۸). خانم الف هیچ کودکی را بدون آگاهی از اهمیت سالهای نخستین مدرسه و تلاش فردی که کودک نیازمند آن بود، رها نکرد. او تا دیر وقت با کودکان کُندآموز کار می کرد. با شاگردانی که ناهار نداشتند، ناهار می خورد و با عشق و پشتکار به کودکان آموزش می داد (همان).

به تازگی مدارک و شواهد بیشتری از «مطالعهٔ مهد کودک»[1] به دست آمده است (تیزارد). این مطالعه روی کودکان ۳۳ مهد کودک «لندن» انجام گرفت. از آغاز ورود تا پایان مهد کودک و ورود به کودکستان، هدف عمدهٔ پژوهش، یافتن و توصیف عواملی بود که در یادگیری کودکان اثر داشتند. امر یادگیری و یاددهی، بسیار پیچیده است؛ زیرا وقتی متغیرهای مختلف مانند سوابق خانوادگی، ریشه های قومی، وضع اقتصادی و اجتماعی خانواده، تفاوتهای معلمان و سایر متغیرها را مورد مطالعه قرار می دهیم و اثر و نفوذ هر یک را لحاظ می کنیم، برای توضیح روابط متغیرها، دچار چالش عجیبی می شویم. اما هدف عمدهٔ این پژوهش، یافتن اثر آموزشهای سالهای نخستین مدرسه بر پیشرفت تحصیلی است. در تجزیه و تحلیل این درجات از پیشرفت، یافته های آماری از اهمیت زیادی برخوردار بود. افزون بر این، پژوهش «*تیزارد*» نشان داد کودکانی که بیشترین پیشرفت را در سال ورود داشته اند، در تمام مدت، این موفّقیت را حفظ کرده اند.

بر اساس پژوهش انجام شده دربارهٔ فرایند یادگیری ـ یاددهی، *تیزارد* (۱۹۹۳) می نویسد: «کودکانی که معلمان آنان انتظار بالایی برای

---

۱. Infant School Study

پیشرفتشان دارند و در نتیجه، با برنامهٔ گسترده تری با آنان کار می کنند، از کودکان همسال خود، با همان مهارتهای اوّلیه که چنین انتظاری از آنان نمی رود، پیشرفت بیشتری دارند.» *تیزارد* اضافه می کند: «شواهد بسیاری وجود دارد که نشان می دهد سال ورود به مدرسه، از اهمیت زیادی برخوردار است.» به عبارت دیگر، بین نمره های آغاز و پایان سال اوّل تحصیلی کودک در مقایسه با سال بعد، رابطهٔ کمتری وجود دارد. این امر نشان می دهد که پیشرفت در سال اوّل، ممکن است مربوط به شیوهٔ آموزش باشد. (نگاه کنید به پیوست شمارهٔ ۱) *تیزارد* نمره های برخی از کودکان را تا پایان دورهٔ ابتدایی (یازده سالگی) دنبال کرد. او مشاهده کرد که نمره های آنان تغییر نکرده است. بر اساس این پژوهش، طی دورهٔ هفت سالهٔ ابتدایی (پنج تا یازده سال) این شروع مثبت یادگیری است که اهمیت دارد.

پژوهش دیگری که توسط «*مورتی مور*»[۱] (۱۹۸۸) در مدرسه های دورهٔ اوّل انجام گرفت، یافته های *تیزارد* را مورد تأیید قرار داد. این پژوهش پیچیده، سازماندهی و فرایند یادگیری ـ یاددهی را در سنین مختلف (سه، چهار، پنج و شش مطابق برنامهٔ ملی آموزش) مورد مطالعه قرار داد. «*مورتی مور*» در میان یافته های بسیار، متوجه شد که نمره های پیشرفت تحصیلی کودکان در این چهار سال تغییر نکرد. بدین معنا که میزان پیشرفت در طول تحصیل ثابت ماند و کودکان در یازده سالگی، همان نمره ها را داشتند که در پایان سال اوّل کسب کرده بودند. این امر، ارزش آغاز موفّقیت آمیز یادگیری را مسلّم ساخت. وقتی نمره های همین کودکان را تا پایان دورهٔ متوسطه مورد مطالعه قرار دادند (*سایمونز* ۱۹۹۴)، متوجه شدند که بهترین نمره ها در پایان دورهٔ متوسطه، از آن کسانی است که بهترین نمره ها را در دورهٔ ابتدایی داشته اند. مدرسه و معلّمان کلاس اوّل، موفّقیت تحصیلی کودکان را در دورهٔ متوسطه و دانشگاهی، از همان سال اوّل ورود به مدرسه ابتدایی رقم می زنند.

---

۱. Mortimore

از این رو، این پروژه های طولانی مدت، نشان داد که مهارتهای اولّیهٔ کودک برای یادگیری خواندن و مهارتهای معلم برای آموزش مؤثر، تا چه اندازه اهمیت دارند، لذا بیان این که چرا اولّین سال تحصیلی این همه اهمیت دارد، شروع شده است. دو مطالعهٔ دیگر دربارهٔ فرایند یادگیری ـ یاددهی انجام شده است که نظریه های آنها مکمّل یکدیگرند و به درک این اهمیت کمک می کنند. «*ابری*» (۱۹۹۳) و «*رایلی*» (۱۹۹۴) به این حقیقت اشاره دارند که کودک هنگام ورود به مدرسه، اندوختهٔ زیادی از دانش و مهارت برای یادگیری ریاضی همراه دارد؛ اما خواندن و نوشتن را در مدرسه کسب می کند. کودک پیش از ورود به مدرسه، مهارت و دانش زیادی را از دنیای اطراف خود دریافت کرده است. به اعتقاد نامبردگان، معلم کلاس اولّ می تواند با تشخیص میزان درک و فهم کودک، پیشرفت و ترقّی او را آسان کند.

ابری ۱۹۹۳ می نویسد:

«در حالی که به نظر می رسد کودک هنگام ورود به مدرسه، ذهنی خالی و پاک از مضامین ریاضی داشته باشد؛ اما به درستی مقدار زیادی محتوای ریاضی را فراگرفته است. در مراحل آغازین یادگیری ریاضی و خواندن ـ نوشتن، اتخاذ روشهای تدریس، باید در جهت توسعهٔ راهبردهایی باشد که باعث تشویق و ترغیب کودک شود تا حسّ کاوشگری طبیعی او را برای واکنش قابل قبول از بین نبرد.»

نتایج مشابهی در پیشرفت سوادآموزی توسط *رایلی* (۱۹۹۵) حاصل شده است که معلوم می کند گسترهٔ پهناوری از پیشرفت، هنگام ورود به مدرسه وجود دارد. بعضی از کودکان در سه سالگی، درک درستی از خواندن و نوشتن نداشتند؛ در حالی که عده ای از آنان به خوبی در مسیر آغاز خواندن حرکت می کردند. برخی از معلمان از تفاوتهای تازه واردان آگاه بودند و سعی داشتند برنامه هایی ابداع کنند که پیشرفت در خواندن را برای همه آسان کنند. دیگر معلمان کلاس اولّ، از طریق «شلیک در تاریکی» شیوه های گوناگونی را به کار می بردند؛ به این امید که یادگیریِ مورد انتظار

اتفاق بیفتد. چیزی که مایهٔ نگرانی است، این است که بیشتر معلمان، همان طور که از پاسخهای آنان به پرسشنامه برمی آید، درجه بندی عوامل مهم در خواندن و نوشتن را درست بعکس نتایج پژوهش ارزیابی می کردند. این موضوع، آشکارا نمونه ای از نظام فکری و اعتقادی است که از اساس بیمار است و روی روش تدریس اثر منفی می گذارد (بیرد[۱] و *اکهیل*[۲] ۱۹۹۴). این امر مهمی است که پیام جدید نویسندهٔ کتاب، از یافته های پژوهش مطرح می شود.

کسی که تازه وارد مدرسه می شود، گنجینه ای از دانش همراه دارد؛ اما این یک طرز تفکر افراطی است. موانع و آشفتگیهای زیاد، می تواند سدّ راه این دانش شود. از طرفی می توان با توسعهٔ دانش ذخیره شده، مهارتهای کودک را پرورش داد. «برونر»[۳] اصل عملکرد کودک را در چارچوبی ورای حدّ متوسط مرکزی، با استفاده از عقاید «ویگوتسکی»[۴] مورد نقد قرار داد. یافته های پژوهش برونر، برای معلمان کلاسهای اوّل ابتدایی، دارای اهمیت به سزایی است. این یافته ها پیرامون مزایای بلندمدت کلاسهای با جمعیت کمتر در نخستین سالهای تحصیلی را توضیح می دهد (ورد[۵] ۱۹۹۰). این شیوهٔ تدریس (نزد بزرگسالان به عنوان تشخیص) تعداد کم شاگردان کلاس را غیرقابل انکار می سازد. باید پذیرفت که کودکان جوان (سه تا پنج سال) در این مرحله از پیشرفت، باید به صورت گروه های کوچک یا انفرادی آموزش ببینند تا بهترین پیشرفت را داشته باشند.

دلیل دیگر حیاتی بودن تعداد کم دانش آموزان در کلاسهای اوّل، این است که وجود تعداد زیاد در کلاس اوّل، از توان و ظرفیت معلم برای سر و سامان دادن به درس کودکان کاسته و در پیشرفت شاگردان اثر می گذارد. از این که کودکان، در روزهای نخستین شروع مدرسه باید خوشحال باشند و احساس امنیت کنند، شکّی نیست. «کلیو»[۶] (۱۹۸۲) و «بنت»[۷] و «*کل*»[۸]

---

۱. Beard ۲. Oakhill ۳. Bruner ۴. Vygotsky

۵. Word. ۶.Cleave ۷. Bennett ۸. Kell

(۱۹۸۹) داستانهای وحشتناکی از ترس، گریه، گیجی و منگی کودکان در روزهای اوّل ورود به مدرسه حکایت می کنند. رایلی (۱۹۹۵) متوجه شد کودکانی که نتوانسته اند پس از دو ماه اوّل ورود به مدرسه، خود را با مدرسه تطبیق دهند، در پایان سال، چهار برابر عقب تر از سایرین بوده اند؛ اگرچه در بدوِ ورود، همان مهارتهای دیگران را داشته باشند. این موضوع را در فصل چهارم بیشتر توضیح خواهیم داد.

کتابی که دربارهٔ آموزش خواندن و نوشتن باشد، مهم، ماهیت مواد و روشی است که آموزگار سال اوّل می شناسد و با آنها کار می کند. مدارک و شواهد، حاکی از آن است که دانش آموزان جوان، فراگیران طبیعی و توانمندی هستند که می توان با آغاز موفّقیت آمیز آموزش و با استفاده از دانشی که با خود دارند، آنان را برای پیشرفت مهیّا ساخت. به طور قطع و مسلّم، نخستین روزهای سال اوّل تحصیلی را نباید بی اهمیت تلقّی کرد. کودکان نباید با تجربه های نامناسب آموزشی، گیج و مشوّش، و بدتر از آن، با یادگیری بیگانه شوند. بررسیهای انجام شده که در بالا ذکر شد، حمایت از تداوم پیشرفت کودک را در خواندن و نوشتن ثابت می کند. افزون بر آن، این کتاب، راهبردهایی را توصیه می کند که بر پایهٔ بینشها و یافته های پژوهش بنا شده اند.

رابطهٔ خواندن و موفّقیت در مدرسه

این که موفّقیت و پیشرفت تحصیلی کودک در همهٔ زمینه ها با مهارت در خواندن رابطهٔ مستقیم دارد، برکسی پوشیده نیست. عکس آن نیز صادق است؛ دیرآموزی مربوط به توان کم خواندن است. این که توانایی خواندن که با درک مطلب اندازه گیری می شود، با یادگیری همهٔ موضوعهای درسی ارتباط مستقیم دارد، بیست سال است که پذیرفته شده است (*بلوم*[1] ۱۹۷۶). موفّقیت تحصیلی به طور کل، در ارتباط با خواندن توأم با درک است. برای مثال، رابطهٔ موفّقیت در درس علوم و ادبیات با درک مطلب

---

۱. Bloom

در سطح (۰/۰۴ = r) که سطح بالایی از معنادار بودن است، ارتباط مستقیم دارد.

علاوه بر آن، دستیابی به کلیهٔ موضوعهای درسی، منوط به توانایی در خواندن است. توانایی در خواندن با درک مطلب، باعث گسترش افق فکری می شود (*دونالدسون* ۱۹۸۹). «*دونالدسون*» این مورد را که آموزش نظام یافته و فعال در آموزش خواندن و نوشتن، سبب ترغیب و تشویق آگاهی می شود و در نتیجه، کودکان را قادر می سازد که تفکر خود را پرورش دهند، مورد تأکید قرار می دهد.

زیانهای عدم توفیق در خواندن، به ویژه روان خوانی نیز روشن است. یافته های پژوهشی در امریکا هم بیانگر آن است که کودکان وقتی در روزهای نخستین نتوانند در خواندن پیشرفت کنند، به سرعت در آینده عقب می مانند (*فری روی*[۱] و *تبروسکی*[۲] ۱۹۸۲ و *استانویچ*[۳] ۱۹۸۶). همچنین به نظر می رسد، مدرسه باعث کاهش تفاوتها در تواناییهای خواندن نمی شود. مطالعات بلندمدت درانگلستان (*مورتی مور* ۱۹۸۸ و *تیزارد* ۱۹۹۱) هم حاکی از آن است که شکاف بین دانش آموزان موفّق و ناموفّق، در تمام دورهٔ دبستان باقی می ماند.

آغاز خواندن: یک توضیح نظری

روش آموزش خواندن در مدارس ابتدایی انگلستان، بحثهای زیادی را برانگیخته است. مسؤولان آموزشی با اکراه پذیرفته اند که آموزش خواندن در کلاسهای اوّل ابتدایی، به اندازهٔ کافی با موفّقیت همراه نبوده است (*گورمن*[۴] و *فرناندز*[۵] ۱۹۹۲). برخی معتقدند که دلیل عمدهٔ این عدم موفّقیت، مربوط به معلمان کلاس اوّل است که از یافته های پژوهشی اخیر آگاهی ندارند. معلمانی که درک درستی از فرایند آموزش خواندن دارند و در موقعیتی هستند که از همهٔ روشها و رویکردهای برنامهٔ نظام یافته استفاده می کنند، موفّقترند.

---

۱. Ferreiro ۲. Toberosky ۳. Stonovich

۴. Gorman ۵. Fernandes

خاستگاه آموزش خواندن و نوشتن

اصطلاح «خاستگاه آموزش خواندن و نوشتن» اوّلین بار در سال ۱۹۶۶ توسط «*ماری کلی*»[۱] به جای واژهٔ فراموش شدهٔ «پیش از خواندن» برای توصیف رفتار خواندن و نوشتن و نحوهٔ توسعه و گسترش این رفتار به کار گرفته شد (*سولزبی*[۲] ۱۹۸۹).

«گودمن»[۳] (۱۹۸۰) مدّعی است که ریشه های خواندن و نوشتن در دنیای کتابهای داستانی، نامه ها، فهرست و مواد چاپی و امثال آن گسترش می یابند و این تجربه هاست که کودک را به صورت معجزه آسا با مطالب چاپی پیوند می دهد. کودک از شش ماهگی تا حدود پنج یا شش سالگی، به تدریج پی می برد که مطالب چاپی دارای عملکردی ارتباطی هستند (*فری روی و تبروسکی* ۱۹۸۲ و گودمن ۱۹۸۰ و ۱۹۸۶). کودک کم کم هدف مطالب و مواد چاپی را از متنهای غنی درک می کند؛ برای نمونه، مطالبی که روی کارتهای تولد یا نوروزی، روی بسته های غذا و ظروف یا صابون و خمیر دندان نوشته شده است (*مک کی*[۴] ۱۹۸۸).

شگفت آور نیست که سهم کتابهای داستانی و مصوّر در آمادگی کودک برای خواندن، توجه پژوهشگران را جلب کرده باشد. این تجربه ها، اساس وظیفه و رفتار کودک برای آموزش رسمی خواندن و نوشتن هستند. مزایای خواندن داستان، که از جهت اجتماعی باعث ایجاد فعالیت متقابل درونی می شود، هم اکنون روشن است (هیتز[۵] ۱۹۸۲). استقلال کودک جوان (سه تا شش سال) پیش از این که یک خوانندهٔ کتاب معمولی باشد، از طریق مشارکت او در خواندن کتاب به وسیلهٔ بزرگسالان، تسهیل می شود و رشد می کند. اینها تجربه های قدرتمندی است که رشد و توسعهٔ سوادآموزی کودک را به پیش می برد (*سولزبی* ۱۹۸۹). *ولـز* (۱۹۸۵) طی تحصیلات دبستانی و دبیرستانی، یک ارتباط واقعی و قوی بین خواندن داستان و موفّقیت در خواندن کشف کرده است. حاصل این تجربیات، دو ویژگی

---

۱. Marieclay ۲. Sulzby ۳. Goodman ۴. Megee ۵. Heath

مهم بود؛ اوّل این که از نظر پژوهشی، کودک یک یاری دهندهٔ فعال برای یادگیری خود است. این نگرش (دانش آموز محوری) تحت تأثیر مطالعات پیاژه[1]، برونر و چومسکی[2] در مورد کودکان پیش دبستانی پیدا شد. هر یک از دانشمندان نامبرده، کودک را به عنوان عاملی سازنده، فرضیه ساز، فرضیه آزما و خالق قانون و قاعده در یادگیری خودش نگریستند. دوم این که، این مطالعات، نقش حمایتی، علاقه مندی و فعالیت متقابل بزرگسالان را برای درک کودک برجسته می سازد. این دو مفهوم کلیدی در یادگیری، در مراحل بعدی پیشرفت کاربرد دارند.

آغاز خواندن رسمی

حرکت کودک از مرحلهٔ پیش از خواندن به طرف خواندن رسمی در مدرسه، به طور مسلّم حرکتی اختیاری و خود به خودی است. «*سالزبی*» (۱۹۹۲) نقطهٔ گذر از مرحلهٔ اوّل را زمانی می داند که کودک بتواند سه مفهوم موزون و سازگار را به کار برد:

- دانش آوایی واژه ها
- مفهوم واژه و کلمه
- درک و فهم

او معتقد است که نقطهٔ گذر، نامعلوم است؛ زیرا کودک در فرایند یادگیری، درک و فهم را پشت سر می گذارد.

دربارهٔ مسیر توسعهٔ خواندن تا روان خوانی، روان شناسی تجربی، زمانی که از توانمندی کودک هنگام شروع مرحلهٔ خواندن صحبت می کند، توضیح مشروحی می دهد. این موضوع، توسط پژوهشگران بسیاری توضیح داده شده است. موضوع مراحلی که کودک برای درک مواد نوشتنی، طی و به طریق کیفی گوناگون عمل می کند.

«*اهری*»[3] (۱۹۹۵) مرحلهٔ نظری را شرح می دهد که کودک دارای

---

۱. Piaget ۲. Chomsky ۳. Ehri

استعدادهای تکاملی است و از مرحلهٔ پیش الفبایی به مرحلهٔ الفبایی جزیی و الفبای کامل تا الفبای به هم مرتبط و پیوسته ارتقا می یابد.

«فرتیز» (۱۹۸۵) مراحل یاد شده را به شرح زیر توصیف می کند. این موضوع برای پژوهشگران و دست اندرکاران آموزش خواندن، مفید است.

- مرحلهٔ واژه نگاری: کودک واژه ها را از روی علامت یا به طور کلی می خواند. کودک در مرحلهٔ «پیش از خواندن» واژه های معناداری را می شناسد؛ مانند علامت پرچم یا یک مکان مقدس، برچسب طلایی روی جعبهٔ مداد رنگی یا نام خودش روی روپوش مدرسه. این موضوع، او را در شناخت واژه ها کمک می کند.
- مرحلهٔ الفبایی: کودک در این مرحله، می تواند حروف الفبا را به طور جدا از هم بشناسد و صدای آنها را از طریق تداعی ادا کند. اوّلین حروفی را که کودک تشخیص می دهد، حروفی است که در نام خودش به کار رفته اند. این حروف در ذهن او کاربرد وسیعی دارند.
- مرحلهٔ املایی: امتیاز کودک جوان[1] در این است که توسط درک و بصیرت می تواند یک کلمهٔ بزرگ و قلمبه را به صداهای کوچک تقسیم کند. این توانمندی به طور قابل ملاحظه ای، پردازش کلمات را سرعت می بخشد ودر نتیجه، کودک به خوبی راه روان خوانی را می پیماید.

«فرتیز» معتقد است موقعی که این سه توانایی تکمیل شود، ترکیب راهبردها منجر به روان خوانی می شود، لذا کودک کلیهٔ مهارتهای رمزگشایی را در اختیار دارد و قادر است از هر سه مرحله برای خواندن استفاده کند.

«*گوس وامی*»[2] (۱۹۹۳) پژوهشگری است که کار خود را بر پایهٔ کارهای «*بری یانت*»[3] و «*برادلی*»[4] (۱۹۸۵) بنا نهاد و سهم به سزایی در درک راهکارهای روان خوانی دارد. *گوس وامی* مانند فرتیز عقیده دارد که تفاوتهای کیفی در پردازش واژه ها توسط کودک در آغاز خواندن، به طور

۱ـ کودک به افراد ۱۸ـ ۰ سال گفته می شود. کودک جوان به معنی کودک در سن دورهٔ ابتدایی است. (مترجم)

۲. Goswami ۳. Bryant ۴. Bradley

رسمی وجود دارد؛ ولی خانم گوس *وامی* بیشتر بر آگاهیهای آواشناسی و ارتباط درونی آن با پردازش مواد نوشتنی تأکید می کند. او می نویسد: ممکن است این مراحل حقیقت داشته باشند؛ اما تکیه بر این تفکر که توسعهٔ مهارت خواندن دارای مراحلی است که کودک برای پیشرفت باید طی کند، بدان معناست که دانش املایی او، منوط به دانش آواشناسی است.

نقش آواشناسی، به ویژه آگاهی از واژه های هم صدا (هم آغاز یا هم پایان) در توانایی درک یادگیری ارتباط بین حروف و صدا، مورد توجه گوس *وامی* قرار گرفت. کار او مراحلی را که کودک در آغاز خواندن رسمی طی می کند، آشکار می کند. این مهارت تعیین کننده، یعنی توان شنیدن و هماهنگ کردن صدا و شکل واژه یا شنیدن و تجسّم رسم الخط، از توانایی کودک حکایت دارد. این مهارت، با توسعه خواندن افزایش می یابد؛ اما پیش شرط رسیدن به مرحلهٔ الفبایی است. عقیدهٔ گوس *وامی* بر این اساس است که کودکان جوان، با استفاده از هجا کردن واژه ها به این مهارت دست می یابند.

این امر مهمی است که کودکان کلمات هم قافیه (هم پایان) مانند: مژگان، مهران و ساسان را بیشتر از واژه های هم آغاز مانند: تقی و توران به کار می برند. به نظر گوس *وامی* برای کودکان، ادای واژه های هم پایان آسانتر است؛ زیرا قافیه، اوّلین همانندی است که آموخته می شود و توسعه می یابد. حتی کودکان سه، چهار سالهٔ پیش دبستانی، قادرند واژه های هم قافیه را تشخیص دهند و این توانایی با پیشرفت خواندن ارتباط دارد. همچنین گفته شده است که توان تشخیص واژه های هم پایان و هم آغاز، برای کسب مهارت کتاب خوانهای جوان بسیار مفید است. این کار دارای کاربردهای ارزشمندی برای آموزش خواندن است و ممکن است به عنوان کار عملی پیشنهاد شود.

از مطالب بالا معلوم می شود که کودک وقتی در خواندن پیشرفت می کند، می آموزد مطالب نوشتنی را از راه های کارآمد و ظریف پردازش کند. افزون بر این، کودک می تواند در حدّ زیادی، راهبردهای متفاوت

متن را از قبیل اشاره ها و نشانه های به هم پیوسته از لحاظ معنا و ساخت جمله، درک املایی، آواشناسی و ... مورد بهره برداری قرار دهد. «کلی» این یکپارچگی و پیوستگی را «کنترل ساخت داخلی»[1] می نامد که از این طریق، کودک تمام ادراک و مهارتهایش را به کار می گیرد تا کتابخوانی مستقل و روانخوان باشد. بدیهی است مهارتهای شناختی پیچیدگی موضوع، باید با تشخیص کامل ماهیت چندوجهی آن آموخته شود. نتایج ضمنی این پیام، در هر پنج فصل کتاب عنوان خواهد شد.

یافته های پژوهش: گذر از خاستگاه آموزش خواندن به خواندن رسمی

پژوهش حاضر توسعهٔ خواندن و نوشتن را درپی مطالعه روی ۱۹۱ کودک در آغاز ورود به کلاس اوّل ابتدایی روشن کرد. شیوه ای که کَودک کم کم پیچیدگی خواندن را درمی یابد و این را که معلمان چگونه می توانند بینش درستی از تواناییهای املایی دانش آموزان تازه وارد داشته باشند، مشخص می کند (*رایلی* ۹۶ـ۱۹۹۴). این پژوهش، مدارکی دالّ بر توانایی املایی کودک را ارائه می دهد؛ به نحوی که کودک پیش از ورود به مدرسه و آغاز یادگیری خواندن و نوشتن، می تواند حروف نام خود را تشخیص دهد و آنها را بنویسد.

مهمترین یافتهٔ پژوهش این است که بین مهارتهای مربوط به خواندن و نوشتن در هنگام ورود به مدرسه و خواندن، در پایان اوّلین سال تحصیلی (همان طور که تحلیل آزمون خواندن نیل)[2] نشان می دهد، ارتباط معناداری وجود دارد. تحلیلهای آماری انجام شده، در پیوستهای شمارهٔ ۲ و ۳ آورده شده است.

سه مهارت مربوط به خواندن و نوشتن (درک مفاهیم نوشتن، توان نوشتن نام خود و توان تشخیص و نامگذاری حروف الفبا) که در ماه سپتامبر

---

۱. Construction of Inner contorol ۲. The Neale’s Analysis Test

(شهریورماه) توسط پژوهشگران ارزیابی شده بود، با همین مهارتها در ماه جولای (تیرماه) سال بعد (پایان سال تحصیلی) ارتباط مثبت داشتند. اما قویترین دلیل موفّقیتهای بعدی، به آگاهی کودک از خواندن و نوشتن، پیش از ورود به مدرسه مربوط بود که به طور اتفاقی و غیررسمی کسب کرده بود.

این بررسی وقتی ارزش بیشتری می یابد که تشخیص می دهد شناخت سریع فرایند ساخت (کلمه) در خواندن، یک موضوع اساسی است که اوّلین مرحلهٔ آن، درک نظام الفبایی[1] است. شناخت یک یک حروف و توان شنیدن صداها در واژه ها، اوّلین گام در توسعهٔ شناخت املایی و آوایی است که از موارد اساسی خواندن و نوشتن است.

ارزش دانش کودک از الفبا و توان نوشتن نام خودش، یک یافتهٔ تازه نیست. این یافته ها، دیدگاه های «*ولز*» و «*رابان*» (۱۹۷۸) و یافته های مربوط به مطالعات در مهدکودک را دربارهٔ قدرت ارتباط دانش املایی با خواندن بعدی، مورد تأکید قرار می دهد (*تیزارد* ۱۹۸۸). شاید آنچه مورد توجه قرار گرفته است، این باشد که این یافته ها به نفوذ دانش املایی کودک مربوط است که در تحلیلهای آماری آمده است.

اهمیت آشنایی با درست نویسی (دیکته)

مطالعاتی که حدود سی سال پیش «*بوند*»[2]، «*دیک استرا*»[3] (۱۹۶۷) و «*چال*»[4] (۱۹۶۷) دربارهٔ ارتباط بین دانش و آگاهی از حروف الفبا و پیشرفت در خواندن انجام گرفت، مأیوس کننده بود. هنگامی که «*گیبسن*»[5] و «*لوین*»[6] (۱۹۷۵) و «*اهری*» (۱۹۸۳) تصمیم گرفتند حروف الفبا را به طور مستقیم پیش از ورود به مدرسه به کودک آموزش دهند، معلوم شد که رابطه ای قطعی و مسلّم بین این آموزش با خواندن موفّقیت آمیز بعدی وجود دارد.

---

۱. Alphabet System ۲. Bond ۳. Dykstra ۴. Chall ۵. Gibson ۶. Levin

«بلاچ فورد»[۱] (۱۹۸۷) در گزارش پژوهش مهدکودک می گوید: «رابطهٔ محکمی که بین آگاهی از «حرف» به هنگام ورود به مدرسه و خواندن موفّقیت آمیز بعدی وجود دارد، احتمالاً آشنایی قبلی و کلی تر کودکان را با زبان نوشتاری منعکس می کند.» این موضوع با اظهارات «اسمیت»[۲] (۱۹۷۳) که می گوید: نوآموزان ماهر تک تک حروف را کالبدشکافی نمی کنند و از این راه نتیجه گرفت که نوآموزان نیازی به این توانایی ندارند تا بتوانند روان خوانی کنند، منافات دارد. به نظر می رسد که این موضوع، اساس نظریه *اسمیت* را تشکیل می دهد که بیشتر معلمان به آن اعتقاد دارند و در روش تدریس آنان تأثیر دارد. از لحاظ شواهد روان شناسانه، توجه به این روشنگری مفید خواهد بود.

این طور نیست که یک کتابخوان با تجربه، حروف را یک به یک رمزگشایی کند. در توضیح عملکرد چشم در روان خوانی (*آدامز*[۳] ۱۹۹۱) می نویسد:

«خوانندگان کتاب، در حالی که سازگاری از خود نشان می دهند، نگاه خیرهٔ خود را به وسط کلمه ها می دوزند و وقتی که کلمه بلند باشد، نگاه خود را برای دومین بار به راست متمایل می کنند (*رای نر*[۴] و پلاتسک[۵] ۱۹۸۷). *تا آن جا که هرگونه توالی قابل دیدی آشنا و مأنوس باشد، حروف ترکیب کنندهٔ کلمه ها به واسطهٔ همخوانی قابل یادگیری یکدیگر را به الگوهای قابل لمس و آشنا تبدیل می کنند؛ زیرا این موضوع به طور خودکار اتفاق می افتد و در ادراک واژه، حروف به طور جداگانه یا به طور زنجیره ای نیستند.*»

در آن شناخت و رمزگذاری حروف، اوّلین گام به سوی این عمل، خود به خودی است. عدم موفّقیت چنین طرحهای تحقیقاتی، چنانچه (*گیبسن و لوین* ۱۹۷۵ و *اهری* ۱۹۸۳) می گویند، ناشی از ارتباط بین آموزش الفبا، پیش از ورود به مدرسه با موفّقیت در خواندن است؛ در حالی

---

۱. Blatchford ۲. Smith ۳. Adams ۴. Rayner ۵. Polatsek

که مهارت شناخت و نوشتن حروف الفبا در موقعیتی سخت و تصادفی و طی مدتی طولانی، از کتاب و محیط کسب می شود.

کودکی که برای خواندن و نوشتن آمادگی دارد، از درک مفهوم حروف به درک علامات و نشانه های حروف پیش می رود. رابطهٔ نمادین بین شکل و صدای حروف، پایه و اساس نظام نوشتن است. «*ویگوتسکی*» (۱۹۹۱) می گوید: «ویژگی نظام نوشتن، چنین است که برای دومین بار، یک نشانه به طور مستقیم به نشانهٔ دیگری تبدیل می شود. این بدان معناست که زبان نوشتاری، شامل نظام علائم و نشانه هایی است که صداهای زبان محاوره ای را به نوبهٔ خود به نشانه های مربوط به هم به نظم درمی آورد.» «*بیالی استوک*»[1] (۱۹۹۱) اقدام به انجام پژوهشی کرد که نشان می داد این تغییر تدریجی در سنین بین سه و پنج سال اتفاق می افتد. وی برای آموزش هجا (بخش کردن و گفتن صداها) و نوشتن نشانه ها از حروف پلاستیکی استفاده کرد. از بین تمام ابزار آموزش، «حروف متحرک» او مؤثرترین وسیلهٔ موفّقیت در امر خواندن بود. از این کار، نتیجه گرفت که بینش کودک در خواندن، ناشی از رابطهٔ شکل و صدای حروف است. این موضوع به روشنی معلوم می کند که در آموزش خواندن باید از آن بهره گرفت. آگاهی اوّلیه از همخوانی و رابطهٔ خط و صدا منجر به درک تدریجی نظام نوشتن و پیچیدگیهای آن و در نهایت، توسعه و گسترش خواندن می شود.

بیالی استوک در همین گزارش می نویسد:

«اوّلین پیشرفت کودک در زمینهٔ حروف، بخشی از روند بازگو کردن الفباست؛ یعنی خواندن نیاز به شناخت نشانه های حروف دارد. این نماد باید شامل رابطهٔ بین خط و صدا باشد. اجزا و اشیا دارای معنا هستند. آنها معانی را معرفی می کنند. نشانه ها می توانند تولید صدا کنند و به جای صدا بنشینند. معنا و مفهوم، در اجزا و اشیا هست، اما در نشانه ها و نمادها نیست. به این دلیل، دانش و آگاهی رسمی (مدرسه ای) از الفبا برای یادگیری خواندن کفایت نمی کند.»

---

۱. Bialystok

این مطلب نشان می دهد که چرا آموزش الفبا به تنهایی ارزش دوام ندارد و موفّقیت اوّلیه را برای خواندن تضمین نمی کند. درک نمادها و نشانه ها از صدای حروف طی یک زمان، به آرامی و کندی و با قرارگرفتن در معرض تجربه های معنادار نوشته ها و محتوا به دست می آید.

در یک گروه آزمایشی، کودکانی که می توانستند بخوانند و تکالیف مربوط به حروف را با موفّقیت انجام می دادند، با کودکانی که همسنّ آنان بودند، اما نمی توانستند بخوانند، مورد مقایسه قرار گرفتند. *بیالی استوک* در گزارش پژوهشی خود می نویسد: «تفاوت بین کودکانی که می توانند بخوانند و آنها که نمی توانند بخوانند، مربوط به درک و فهم گروه اوّل از ارتباط حرف و صداست. آگاهی و دانش کودک از زبان، دستیابی او را به نظام نمادها امکان پذیر می سازد.»

دانستن نام و صدای حرفها به هنگام ورود به مدرسه، دلالت دارد بر دارا بودن تجربه در نوشتن توانایی شناخت و ادراک علائم حروف که لازمهٔ وسعت و دقت در خواندن است. «*داونینگ*»[۱] (۱۹۷۹) الگویی از شناخت را معرفی کرد که ما را به نظام الفبایی روشن و روشنتر رهنمون می شود. وی تصریح می کند که دانش بالایی از نام حروف برای روان خوانی لازم است. روی هم چنین برداشت می شود که جریان مداوم کلام و گفتار را می توان به بخشهای زیر تقسیم کرد:

- بخش واژه های گفتاری.
- بخش حروفی که همه با یک شکل نوشته می شوند؛ اما در تلفظ قدری باهم فرق دارند.
- بخش «رمز» که یک نماد انتزاعی است و می تواند نمایندهٔ چیزهای دیگر باشد.
- بخش واژه های نوشتاری.
- بخش حروفی که نمایندهٔ یک صدا هستند؛ ولی با شکلهای مختلف نوشته می شوند.
- بخش حروف.

---

۱. Dawning

بیالی استوک با این مطالعات، زمینهٔ بصیرت و بینشی را در سطوح گوناگون توانایی برای شناخت حرفها فراهم می کند. این سطوح، دلالت بر درک پیشرفته تری از واژه ها و ماهیت نمادین زبان را آشکار می کند. کودکی که یاد گرفته است در طول زمان و در اثر برخورد معنادار با بسیاری از مواد نوشتنی، حروف را بشناسد، درک خود را از شکل حروف به صدای آنها گسترش می دهد. کودک در چنین موقعیتی، هنگام ورود به مدرسه، از کودکی که تنها قادر است الفبا را بازگو کند، جلوتر است.

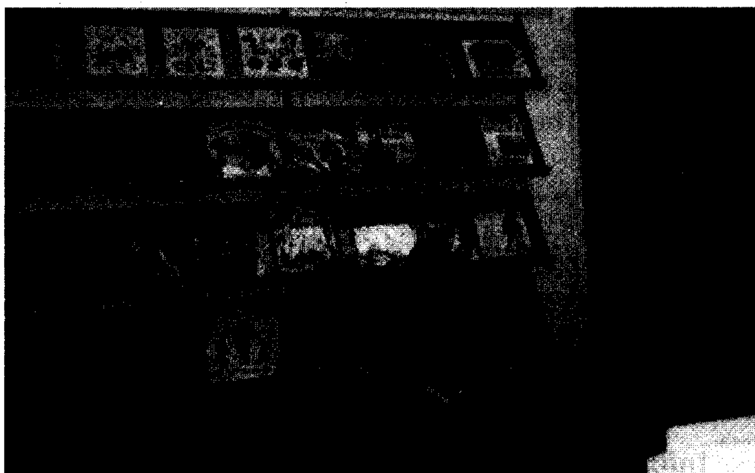
«*آدامز*» (۱۹۹۳) به مرحلهٔ گذار در توسعهٔ خواندن اشاره دارد. او می نویسد:

«کمک به کودکانی که تازه وارد مدرسه می شوند و هنوز با حروف الفبا آشنایی ندارند، در درجهٔ اوّل اهمیت است. حتی آگاهی از حروف الفبا ارزش اندکی دارد؛ مگر این که کودک آنها را بشناسد و علاقه مند باشد آنها را به کار برد. درک و تفسیر درست، باعث انتقال اطلاعات می شود. اگر این مطلب را قبول داریم، باید بدانیم که مفاهیم نوشتن کودکان، شواهد خوبی هستند که اعلام می کنند کودکان به زودی و به آسانی خواندن را یاد می گیرند. پیش از آغاز آموزش رسمی (مدرسه ای)، کودکان باید درک کلی از طبیعت و ماهیت نوشتن حروف داشته باشند.»

اشاره هایی برای تمرین

«فیشر» (۱۹۹۲) می گوید:

«کودکانی که تازه پا به مدرسه می گذارند، فراگیران موفّق و فعالی هستند که آگاهی و تجربهٔ قابل ملاحظه ای برای یادگیری خواندن و نوشتن همراه دارند. آنان وقتی بتوانند آموزشهای مدرسه را بر تجربه و کارهایی که می دانند، استوار کنند، بهتر یاد می گیرند؛ به ویژه وقتی با موفّقیت بیشتر یاد می گیرند که آموخته های جدید درمتن و بافت اجتماعی صورت پذیرد و آنها را از بزرگترها و کودکان بزرگتر و با تجربه تر از خود بیاموزند. خانه، بهترین مکان یادگیری است. گرچه خانه ها دارای ویژگیهای متنوّع و متفاوتی هستند؛ اما خیلی از چیزها در مدرسه، باید با شیوهٔ یادگیری در خانه آموخته شود.»



نقش اساسی سنجش در ورود به مدرسه

همان طور که بحث گذشته نشان داد، معلمانی که با کودکان جوان برای آموزش خواندن کار می کنند، نیاز دارند مهارت شناخت تواناییهای کودک را در این زمینه داشته باشند؛ زیرا که این شناخت در کوشش و پیشرفت کودکان در خواندن و نوشتن مؤثر است. نباید فراموش کرد که بهترین کودکان، رفتار بزرگترها را پیش از ورود به مدرسه تقلید می کنند. متأسفانه معلمان مهدکودک و کلاس اوّل، این تجربهٔ غنی را نادیده می گیرند؛ در نتیجه، این ویژگی فردی پیش از یادگیری، دچار سردرگمی می شود (بیکر[1] و *رابان* ۱۹۹۱).

به طور یقین، وقتی سنجش آمادگی تحصیلی به عمل می آید، براساس سیاستها و سازمان مدرسه، وظایف و تکالیف روشن می شود. برخی مدارس ترجیح می دهند که کودکان پس از گذرانیدن یک نیمسال، سطح آمادگی خود را مورد ارزیابی قرار دهند.

در هرحال، ضرورت سنجش آمادگی تحصیلی، زمان آن را هرچه

۱. Baker

نزدیکتر به زمان ورود به مدرسه مشخص می کند. اطلاعات مهمی توسط «مؤسسهٔ استاندارد ارزشیابی»[1] در پایهٔ اوّل گردآوری شده است. این اطلاعات، مقایسهٔ معناداری را مقدور ساخته است. انتظارات فزاینده ای از مدارس و نیز شواهد کارآمد و قابل شمارشی از راهنمایان تعلیماتی و سازمانهای دولتی می رود. در هرحال، هدف عمدهٔ سنجش آمادگی، این است که زمینهٔ بصیرت و دانش ارزنده ای از توانایی، درک و فهم کودک فراهم آید تا آموزش به خوبی صورت گیرد.

اطلاعاتی که معلم ناگزیر از ثبت آنهاست

اطلاعات کلی دربارهٔ کودک

برخی از این اطلاعات، هنگام ورود به مدرسه ثبت می شوند و به فراخور حال و شواهد و قرائن پیشرفت کودک به روز می شوند:

- اطلاعات مربوط به زمان ورود به مدرسه مانند: تعداد افراد خانواده، جای کودک در خانواده (نفر چندم فرزندان) و از این قبیل. (این امر، به ویژه در خانواده های دوزبانه که والدین زبان رسمی را به روانی صحبت نمی کنند، حائز اهمیت است.) معلم نیاز دارد که بداند آیا در خانه کسی هست که بتواند به کودک در خواندن و نوشتن کمک کند.
- تجربیات پیش از ورود به مدرسه.
- اطلاعات مربوط به بعد از مذاکره با والدین کودک و درنظر گرفتن انتظارات آنان.
- اطلاعات پزشکی دربارهٔ شنوایی، بینایی و سلامت عمومی.
- رشد و نمو کلی فیزیکی و اجتماعی.
- شواهد دالّ بر عزّت نفس و اعتماد به نفس کودک.
- توانایی کودک در پوشیدن لباس خود و رفع حوایج بهداشتی (رفتن به دستشویی).

---

۱. Standard Assessment Tacks

● دلایل بر توانایی کودک برای پیوستن و هماهنگ شدن با همسالان و کلاس و مدرسه.

جنبه‌های عملکرد ذهنی کودک

● اطلاعات گردآوری شده از مشاهده بازیهای سازمان یافته و غیر آن.
● توانایی تمرکز در مدت معین برای انجام یک کار.
● توانایی نشان دادن محیط و خودش مانند رسم تصویری از خود.
● شناخت رنگها.
● آشنایی با اعداد و حرفها (آیا عددها و حرفها را عوضی می گوید؟).
● آشنایی با آهنگهای مهدکودک (لالایی و ترانه های کودکانه).

سنجش از مهارت گفتاری کودک

● آیا زبان رسمی، زبان اوّل کودک است؟ (اهل خانه به چه زبانی صحبت می کنند؟)
● سطح اعتماد به نفس کودک هنگام برقراری ارتباط با بزرگترها و همسالان.
● توانایی پاسخ گویی به پرسشها، دستورها، تقاضاها و درخواستها.
● توان ایجاد ارتباط با نیازها، نظریه ها و احساسات.

سنجش درک کودک از زبان نوشتاری، هدف و قواعد آن

مفاهیم کلی چاپ (نوشتنی)

● شکل یا چیزی را به کودک نشان دهید که علامتهای آن، حامل پیامی باشد. برای مثال: برچسب نام خودش یا روی جعبه خوراکی و یا نشانه هایی از گوشه و کنار خانه و مانند آن.
● کتابی به او بدهید تا با آن سرگرم شود. موارد زیر را ملاحظه و یادداشت کنید:
- کتاب را از اوّل نگاه می کند؟
- اصطلاحات «روی جلد» و «پشت جلد» را می داند؟
- مطالب کتاب را از روی نوشته ها دنبال می کند، نه تصویرها.
- چگونگی یافتن کلمهٔ بعدی (واژهٔ بعد روی سطر یا صفحهٔ بعد).

ـ موارد فراتر از نوشتن حرف، کلمه، جمله، نقطهٔ پایان و مانند آنها.
ـ این که در یک کلمه، حروف جدا از هم وجود دارد.

آگاهی از درست‌نویسی (دیکته)

● تعداد حروف (نام حرف یا صدای آن، صدای زیر و بم) الفبایی که تشخیص می دهد.
● توان معرفی خودش با هرگونه علامت نوشتاری برای برقراری ارتباط.

شناخت واژه‌ها

قدرت و توانایی در:
● شنیدن دقیق واژه های متفاوت و مشابه مانند: کم / دم / رم / من و ...
● تشخیص واژه های هم پایان وغیر هم پایان.
● شناخت واژه های هم آغاز مانند: سرد ـ سبز ـ سرما و ...

نگاه مثبت به کتاب و خواندن ـ نوشتن

● نگاه داوطلبانه به کتاب، از روی شوق و لذت.
● نوشتن یادداشت، پیام و داستان به طور طبیعی و خودجوش.
● لذت بردن از شنیدن داستان.
● ارج گذاری و توجه به کتاب.

این پیشنهادها برای ملاحظه و اظهارنظر ارائه شد تا نیازهای مشخص کودک را دربارهٔ گسترش زبان برآورده کند. افزون بر این، سنجش آمادگی، معلم کلاس اوّل را قادر می سازد زمینه های مناسب برای آموزش کودک را تدارک ببیند و معلمان دیگر را آگاه کند.

۲
فرایند آموزش خواندن و نوشتن

«وقتی خواننده به متن کتاب جان می بخشد که سعی کند آن را طبقه بندی و در ذهن خود پس و پیش کند تا بین آنچه را که می خواند و آنچه را که می داند، رابطه برقرار کنـد. او چشمانش را به جلو و عقب می برد، مکث می کند و خاطراتی را که با آخرین تجربیاتش در خواندن ارتباط دارد، در یک نظام پیچیده برمی گزیند تا با سبک و سنگیـن کـردن و پردازش آنها در مغز خود بتواند: ذخیره سازی، دوباره کاری را درک کند و از کنار هـم گذاشتن مفاهیم کلی، مطلب را بفهمد.»

(میک Meek ۱۹۸۲)

معلمـانی که پیچیـدگی یادگیری خوانـدن کودکان را درک کرده اند، در موقعیت بهتری از تدارک عوامل و برنامه ها با رویکردهای متفاوت هستـند تا نیازهای کودکـان را برای نوشتن و روان خوانی در سال اوّل ورود به مـدرسه برآورده کنـند. در این فصـل، فرآیند خـواندن و نوشتن از مـنظر بخـشهای تشکیـل دهندهٔ آن و شیوه ای که به طور کـلی عمل می کند، مورد تـوجه قرار می گیرد. درک این ارتباط داخلی برای معلمان کلاس اوّل و کارآموزان معلمی به منظور دستیابی به حداکثر پیشرفت دانش آموزان، امری اساسی است.

نمونه ای از فرایند خواندن

آموزش خواندن و نوشتن آمیخته به افسانه، دیدگاه ها و موقعیتهای متضاد است. نظریه پردازان گوناگون برای نقش «معـانـی»[۱] و «رمزگشایـی»[۲] در ارتقای خواندن و نوشتن، تأکیدهای متفاوتی دارند. به هـمیـن دلیـل،

---

۱. Meaning　　۲. Codebreaking

الگوهای خواندن، گوناگون و گاهی به طور تعجب آوری متضادند. دو الگو و نظریه متضاد وجود دارد:

نظریه ای که گمان می کند یادگیری خواندن، از کوچکترین اجزای زبان (حرف/کلمه) آغاز می شود، و عکس آن که معتقد است یادگیری خواندن، از کل به جزء حرکت می کند. این نظریه های متضاد، مبیّن آن است که جست و جو برای معنا، از آغاز یک موضوع محوری است و این که راهبردهای عمده برای رمزگشایی واژه ها حدس و گمانی بیش نیست (*اسمیت* ۱۹۷۱ و ۱۹۷۸، گودمن ۱۹۷۶، «گودمن» و «گودمن» ۱۹۷۹).

این دو موضوع نظری، تأثیر زیادی بر چگونگی آموزش خواندن دارند. در امریکا این نقطه نظرها مورد بحث و جدل قرار گرفته است. تأکید آنان بر آموزش مستقیم زبان و آواها به عنوان «کل زبان» است. برحسب ظاهر، این مبحث به روشهای آموزش مربوط است؛ اما اختلاف عمیق تر دربارهٔ این است که کودکان به چه دلیل خواندن را می آموزند؟ شماری از پرسشهای بنیادی به این موضوع بازمی گردد.

اوّل این که کدام یک از وجوه زبان، نقش مهمتری در یادگیری خواندن بازی می کنند؟ علم معانی (نحو) یا آواشناسی کدام مهمترند؟ دوم، طبیعت مسأله است. فراگیری خواندن و نوشتن، تا چه اندازه به ارتقای سطح گوش دادن و صحبت کردن مربوط است؟ آیا تجربهٔ پیشین کودک در گویش، یادگیری خواندن / نوشتن را مشکل می کند؟

آدامز (۱۹۹۱) در یکی از نوشته هایش با عنوان «چرا آوا و کل زبان؟» از رویکرد به آموزش زبان به صورت یک کل در امریکا انتقاد کرده و می نویسد که این رویکرد، کار یادگیری زبان را مشکل می کند. این نظریه می گوید که مراحل و فرایند خواندن، براساس فرضیه های زیر بنا شده است:

- آموزش کودک محوری.
- یکپارچگی خواندن و نوشتن.
- نفی ارزش یاددهی ـ یادگیری و آواها (هجی کردن).
- این دیدگاه که کودکان به طور طبیعی، مستعد رفتن به سوی یادگیری

نوشتاری هستند.

در هر حال، مواضع دو نظریهٔ متقابل، بیش از آن که مسأله را روشن کند، به جرّوبحثها گرمی می بخشد. «*الیوت*»[۱] (۱۹۹۲) در واکنش به اظهارنظر «*مارتین ترنر*»[۲] (۱۹۹۱) که می گفت سطح استاندارد خواندن / نوشتن پایین است، می نویسد: «هرگاه یکی از روشهای یادگیری خواندن برتری خود را نشان داده بود، اکنون شاهد این همه بحث و جدل نبودیم و مسأله مدتها پیش حل شده بود.»

مسأله تربیتی، درک مراحل و فرایند خواندن است. چالش بزرگ [اصطلاحی که به وسیلهٔ «*چال*»[۳] (۱۹۶۷) مطرح شد] روی دو نظریهٔ فلسفی طبیعی بودن و خلاف آن است. «*رید*»[۴] (۱۹۹۳) موضع طبیعی بودن آموزش زبان را خیلی مختصر می داند. فرضیه های عمدهٔ این نقطه نظر، به طور خلاصه به شرح زیر است:

۱) زبان گفتاری، نوع ویژه ای از توانایی غریزی است. برای کودکان عادی، آموزش زبان لازم نیست. به نظر می رسد این توانایی، مستقل از هوش و ذکاوت است. کودکان، خود کاربرد زبان را کشف می کنند و به همین دلیل، می توان خواندن را یک پدیدهٔ طبیعی انگاشت.

۲) خواندن تنها موازی گوش کردن است. توانایی ویژهٔ یادگیری همچنین در خواندن مؤثر است؛ زیرا کودکان در معرض زبان نوشتاری، خط و معنای کلمات هستند. بنابراین می توان نتیجه گرفت که یادگیری خواندن، امری طبیعی است.

۳) آموزش نظامدار خواندن همانند آموزش تطابق حرف و صدا با فرایند یادگیری طبیعی، همخوانی ندارد. این حالت، فرایندی را که باید به عنوان یک «کل» باقی بماند، قطعه قطعه می کند.

۴) کلید روان خوانی، شناخت واژه ها نیست؛ بلکه استفاده از راهبردهایی است در زمینهٔ فرضیه سازی، پیشگویی (حدس، انتظارات و پیش بینی) و استفاده از حداکثر تولید و باروری معنای کلمات. چنین راهبردهایی، پایه و اساس درک و فهم مهارت گفتاری و کلام است. آنچه را که

---

۱. Elliott ۲. Martin Turmer ۳. Chall ۴. Reid

خواننده از یک متن می فهمد، ممکن است به طور دقیق با آنچه در صفحه های کتاب نوشته شده است، مطابقت نداشته باشد.

این فرضیه ها به شکلهای مختلف در نوشته های نخستین *اسمیت* (۱۹۷۱)، *گودمن* (۱۹۷۲) و نیز *دونالدسون* (۱۹۸۹) آمده است. گودمن بر اساس آنچه *دونالدسون* ذکر کرد، با خوش بینی می نویسد که اگر معلمان، کارشان را جدّی بگیرند، تا یک دهه دیگر تمام کودکان به راحتی و به طور مؤثر خواندن را یاد می گیرند. این باور، منجر به ایجاد «انگیزهٔ حداّقل آموزش»[۱] شده است (*دونالدسون*). این موضوع، همچنین باعث «جنبش زبان کلی»[۲] در امریکا و آموزش خواندن از طریق «*کتابهای واقعی*»[۳] در انگلستان شد. اصطلاح اخیر، اوّلین بار در سال ۱۹۸۰ به کار رفت و مرجعی شد برای نوشتن کتابهای داستانی کودکان. کتابهای واقعی، مانند «نوشیدنی واقعی» یا یک «غذای واقعی» بودند. این واژه در مقابل کتابهایی بود که برای نفع ناشران طراحی و چاپ می شد. کتابهای واقعی یا خودآموز، از طریق سلسله کتابهایی با عنوان «بامن بخوان»[۴] گسترش یافت (*واترلند*[۵] ۱۹۸۵).

«برد» و «*اوک هیل*»[۶] (۱۹۹۴) در انتقاد از کتابهای خودآموز، یادآوری می کنند که تمام پژوهشگران، نظریه پردازان و دست اندرکاران سوادآموزی عقیده دارند، آموزش خواندن باید توأم با بازی و لذت و از طریق کتابهای جذاب باشد. کتابهای خودآموز، پلهای بین زبان گفتاری و نوشتاری هستند (*دونالدسون* ۱۹۸۹ و *رید* ۱۹۹۳).

«*کلم*» (۱۹۹۰) به روشنی موقعیت بحرانی آموزش خواندن را به نمایش می گذارد. به جدولهای ۲/۱ و ۲/۲ توجه کنید. در جدول اوّل، توجّه کودک از اتصال صدا به کوچکترین شکل حرف، معطوف و متمرکز می شود؛ بعکس، در رویکرد به معنا، کودک میل دارد روی کل جمله و متن تأکید داشته باشد.

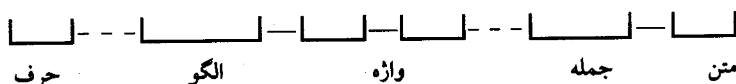
---

۱. Minimal teaching movement ۲. Whole language movement ۳. Real book

۴. Read with me ۵. Waterland ۶. Beard & Oakhill



جدول ۲/۱. رویکرد علامت گذاری (کلم ۱۹۹۰)



جدول ۲/۲. رویکرد معنا و مفهوم (کلم ۱۹۹۰)

معانی به طور معمول بر بلاغت و سخنوری تأکید دارند و در تمرینهای کلاس درس ضعیف عمل می کنند. تفاوت عمدهٔ بین این دو رویکرد، به درک تجربیات نوآموزان و مهارتهای آغازین آنها مربوط است. کلم (۱۹۹۰) تأکید می کند که اصول اساسی خواندن «زبان کلی»، زمینهٔ آموزش تکالیف را به آغاز خواندن به صورت سنّتی فراهم می کند. مرحله ای از آن در این کتاب مورد توجه قرار گرفته است.

> توجه انحصاری به متن و معنا، حتی توجه اتفاقی به اجزای حرف و صدا را سلب می کند. نقطه ضعف رویکرد «زبان کلی» در این است که تصور می شود تمام کسانی که آمادگی خواندن را دارند، می توانند به طور مستقل با مسائل «فرازبان»[۱] مانند تجزیه و تحلیل و تداعی معانی روبه رو شوند و به صورت «خودآموز» مهارتهای خواندن را فراگیرند.

نیازی نیست و نباید سعی کرد به روشهای سنّتی بازگشت و از آنها حمایت کرد؛ بلکه ترکیبی از هردو رویکرد باید مورد پشتیبانی قرار گیرد (*آدامز* ۱۹۹۰). شناختی که در حال حاضر داریم، ترکیبی است از خواندن از حرف به متن و از متن به حرف؛ به ویژه در مراحل آغازین یادگیری. این موضوع توسط کارشناسان آموزش خواندن مانند «فریت»[۲] (۱۹۸۰)، «*مارش*»[۳] (۱۹۸۰)، «*آدامز*» (۱۹۹۰)، «برد» (۱۹۹۰) و «دومبی»[۴] (۱۹۹۱) مورد تأکید قرار گرفته است. «بیانیهٔ تعادل»[۵] (۱۹۹۱) که توسط معلمان،

---

۱. Meta language ۲. Frith ۳. Marsh ۴. Dombey ۵. Interactive Model

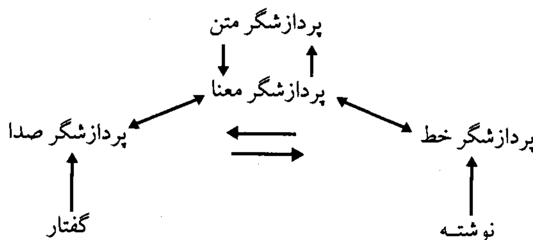
نویسندگان، اعضای فرهنگستان و بسیاری نظریه پردازان امضا شده است، دعوتی است برای خاتمهٔ بحثهایی که در چند سال اخیر روی آموزش زبان اثر گذاشته است.

مریت (۱۹۸۵) تأکید می کند که شناخت واژه و درک مطلب، دو نقطهٔ آغاز منطقی توسعهٔ مهارتهای خواندن توسط معلمان است. این بینش، از یک پژوهش تجربی دربارهٔ فرایند خواندن و نوشتن و نیاز به افزایش مهارتها به دست آمده است. هدف کتاب این است که الگوی تعامل، فرایند خواندن را ارتقا بخشد؛ الگویی که نمایندهٔ ترکیب هردو رویکرد جزء به کل و کل به جزء باشد.

الگوی تعاملی (کنشی ـ واکنشی)

روش جامع آموزش خواندن، نیاز به ارائه توضیحاتی از فرایند سوادآموزی دارد که پیچیدگی آن را توجیه کند. جدول ۲/۳ بر ارتباط متقابل داخلی فرایندهای گوناگون تأکید دارد. واکنشهای دیداری از نوشته ها (دیکته) در ارتباط با اجزای صدا ایجاد می شوند. انگیزه و واکنش از سه راه ایجاد می شود: تشکیل مفهوم، روشن کردن اجزای معنا و فرایندهای متن. معنا و مفهوم، محرّکی است برای همهٔ فعالیتهای خواندن که آن را هدفدار می کند. برای تقویت و پشتیبانی از همهٔ جنبه های درونی و مربوط به فرایند خواندن و نوشتن، آموزش نظامدار ضروری است.

دونالدسون (۱۹۸۹) می نویسد: «بافتهای گوناگون باید از راه های متفاوت، در زمانهای مختلف، با یکدیگر ترکیب شوند.»



جدول ۲/۳. ارتباط درونی فرایند خواندن (آدامز ۱۹۹۰)

ادراکها و مهارتهایی که در فرایند سوادآموزی مشارکت دارند

زبان گفتاری

ارتباط مستقیمی بین رمزگشایی که ارائه کننده زبان گفتاری است، با «دانش زبان گفتاری» (فرازبان)[1] وجود دارد (کلارک[2] ۱۹۷۶). سطح آگاهی از زبان شناختی، هم در سطح و هم در عمق ساختار زبان است. با کسب زبان و توجه به معنا ساختار زبان قابل یادگیری است. آگاهی از ویژگیهای آوایی و دستور زبان پیش از دستیابی به خواندن و نوشتن، ضروری است.

آدامز (۱۹۹۰) می گوید:

«به هرحال، برای یادگیری خواندن و نوشتن، این اجزای فرعی باید از حالت طبیعی و توجه جانبیِ استخراج شوند. کودکان باید توجه خود را از سطح درک مطلب که به طور طبیعی وجود دارد، به عمق مطلب ببرند. شگفت آور نیست اگر بگوییم کودکان هرقدر عمیق تر به درون نظام خواندن پیش بروند، دقت و توجه آنان شدیدتر و سخت تر می شود. بنابراین، آگاهی از توسعهٔ عبارات و حروف اضافه، زودتر و آسانتر از آگاهی از آواها به عمل می آید.»

وقتی کودک وارد مدرسه می شود، زبانش توسعه می یابد (*کلی* ۱۹۹۱)، او یاد می گیرد زبان گفتاری خود را گسترش دهد تا بتواند با همسالان در شرایط گوناگون هماهنگ شود. معانی و مفاهیم دقیقتر و روشنتر و گنجینهٔ واژگان، غنی تر و الگوهای جمله، پیچیده تر می شود.

دونالدسون (۱۹۸۹) و رید (۱۹۹۳) به روشنی راه هایی را که آموزش مهارتهای خواندن در سالهای نخستین مدرسه تسهیل می کند، یادآوری می کنند. این راه ها به عنوان پل ارتباطی به شرح زیر هستند:

- *خواندن مشارکتی*[3]: یافته های پژوهشی، ارزش بالای کتابهایی را که برای کودکان و بزرگسالان نوشته می شوند، مورد تأکید قرار داده است. ابتدا بزرگسالان به کمک عکسها و داستانها کودک را در زبان گفتاری

---

۱. Meta - Language ۲. Clark ۳. Shared Reading

حمایت می کنند. در مرحلهٔ بعد، او را با قواعد نوشتن و زبان کتاب آشنا می سازند. درحال حاضر، خواندن مشارکتی در برنامه های آموزش خواندن مدارس، طرح ریزی شده است. بزرگسالان سهم خود را در خواندن کتاب همراه کودکان ادا می کنند و تا آن جا که ممکن است، در کتابخوانی سهیم و شریک می شوند.

● *کمک به کودکان برای تولید زبان نوشتاری*: بزرگسالان می توانند به کودکان کمک کنند تا این که آنان بخشی از فرایند تولید نوشتار باشند. این کار را می توان با رمزگذاری روی سخنان یا با نوشتن برای کودک و تولید نوشته انجام داد. استفاده از تولید مواد به صورت تجاری، برای تسهیلات نوشتن توسط «مک کی»[1] (۱۹۷۰) ارائه شده است که بسیار ارزشمند است. انتخاب و شکل بندی واژه های از پیش نوشته شده در جمله های کوتاه توسط کودکان خردسال، زنجیرهٔ ارتباط بین اندیشه، گفتار و نوشتار را برقرار می کند.



۱. Mackay

● *استفاده از مواد چاپی رایج در محیط زندگی*: کودکان در مرحلهٔ شناخت علامتها قادرند برخی نشانه‌ها و نوشته‌های معمول در محیط خود را بخوانند، مانند: نوشتهٔ روی یک نوع دوچرخه یا اتومبیل و برخی تنقّلات و نوشیدنیها. «*رید*» عقیده دارد خواندن در مدرسه، باید از این مهارتها آغاز شود. مدارس باید از این نوشته‌های شناخته شده برای آماده سازی خواندن، حدّاکثر استفاده را ببرند. در مرحلهٔ آمادگی برای خواندن، از این موضوع بهره‌برداری می‌شود. از نوشته‌ها و برچسبهای روی بسته‌ها، نوشته‌ها و یادداشتها در اماکن عمومی و شعارهایی که روی دیوار مدرسه به نمایش گذاشته شده است، باید استفادهٔ معناداری به عمل آورد.

درک *رسالت آموزش خواندن و نوشتن*[1]

کودکانی که خواندن و نوشتن را به آسانی و خیلی زود (پیش از ورود به مدرسه) می‌آموزند، در یک چیز مشترکند. آنان از عملکرد ارتباطی واژه‌های نوشتنی آگاهی دارند (دورکین[2] و کلارک). بعکس، «*ویگوتسکی*» (۱۹۶۲) ایده‌های مبهمی پیرامون غیرمفید بودن آموزش خواندن در آغاز ورود به مدرسه ابراز داشته است. «*داونینگ*»[3] (۱۹۷۹) متوجه این ابهام در کشورها و فرهنگهای گوناگون شد. رید برای روشن کردن این ابهامها که مانع پیشرفت کودکان در خواندن می‌شود، سعی بسیار کرد. *داونینگ و کلی* (۱۹۸۵) پژوهشهای بیشتری دربارهٔ تصورهای غلطی که کودکان جوان از نوشتن و هدف آن دارند، انجام دادند.

فهرست سودمندی از درک نوشتن که به تدریج در مرحلهٔ آمادگی خواندن بسط و گسترش می‌یابد، توسط «*هال*»[4] (۱۹۸۷) بدین شرح ارائه شد:

کودکان وقتی یاد می‌گیرند که:

● نوشته حامل پیامی باشد.

● کتاب را به ترتیب خاصی از روی جلد تا پایان خوانده و مورد استفاده قرار

---

۱. Understanding the literacy Task ۲. Durkin ۳. Downing ۴. Hall

دهیم.

- نوشتهٔ کتاب را طبق قرار، سطر به سطر و کلمه به کلمه بخوانیم.
- کتابها و نوشته ها دارای خط مشی ویژه ای باشند.
- هر نوشته مرکّب از حرفها، کلمه ها، علامتها و فاصله ها باشد.
- بین واژه های گفتاری و نوشته، ارتباط مشاهده شود.
- نوشته از عکسهای کتاب جدا باشد.
- در فعالیت کتابخوانی، زبان مشترکی وجود داشته باشد؛ روی جلد، پشت جلد، صفحه، حرف و ...

آگاهی از شیوهٔ نوشتاری

بررسیهای به عمل آمده، با ادّعاهای *اسمیت* ۱۹۷۳ مبنی بر این که کتابخوانان ماهر، تک تک حرفها را در ذهن پردازش نمی کنند و نتیجه گرفت که نوآموزان در آغاز خواندن، نیازی به این توانایی ندارند، در تضاد است. با توجه به مطالعات «*دی نر*[۱] و *پلاتسک*» (۱۹۸۷)، آدامز دربارهٔ مهارتهای متفاوت نوآموزان و کتابخوانان با تجربه می نویسد: خلاصهٔ کلام این است که کتابخوانان ماهر به طور کامل و خودکار، اجزای حروف متن را پردازش می کنند. در نهایت، خوانندگان کتاب (متن) به واژه ها نگاه می کنند و آنها را به صورت یک «کل» تشخیص می دهند؛ زیرا کودکان اطلاعات عمیق در زمینهٔ الگوهای نوشتن و نظام خط را از زبان خود کسب می کنند. دو مطالعهٔ بزرگ که توسط *ولز* و *رابان* (۱۹۷۸) و *تیزارد* (۱۹۸۸) انجام گرفت، اهمیت آگاهی و دانش املایی و خط را به عنوان شرط لازم برای شروع خواندن و نوشتن، افزون بر دارا بودن تصورهایی دربارهٔ نوشته، برجسته می سازد. این مطالعات روشن می کند که شناخت و توانایی نامگذاری حروف الفبا در آغاز ورود به دبستان، با اطمینان مربوط به قابلیت و توان خواندن در سنّ هفت سالگی است. (با ضریب همبستگی ۰/۶۱ و ۰/۶۹)

پژوهشهای *رایلی* در ۹۶ـ۱۹۹۴ مدارک و اسناد بیشتری از ارزش آگاهی و

---

۱. Dyner

دانش املایی نوآموزان جوان ارائه می دهد. این موضوع به رابطهٔ قابلیت شناخت و علامت گذاری حروف الفبا توسط کودک و آغاز توانایی نوشتن نام خود، پیش از آغاز آموزش رسمی خواندن در مدرسه است. یافته های *رایلی* حاکی از آن است که امکان دارد با اطمینان ۸۰ درصد دقت، مهارتهای مربوط به خواندن و نوشتن کودک را چند ماه پس از شروع آموزش برای پایان اولّین سال تحصیلی پیش بینی کرد.

آگاهی از آواها (صدا)

همان طور که در جدول ۲/۳ (ارتباط درونی فرایند خواندن) ملاحظه شد، عامل تعیین کنندهٔ دیگری برای فرایند خواندن، آگاهی از آواشناسی و تشخیص صدا وجود دارد. حروف و گروه حرفها اجزای سازندهٔ کلمه هستند که صداهای گفتاری را نشان می دهند. کلمه ها، تنها نشانه هایی نمادین برای واحدهای زبان گفتاری هستند و اهمیت معنادار بودن زبان شناختی را می رسانند (*اسمیت* ۱۹۷۱ و گودمن ۱۹۷۳). تشریح ارتباط درونی جنبه های پردازش کلمه ها، به سبب الزام نوآموز مبنی بر این که قادر باشد اجزای صداهای تشکیل دهندهٔ کلمه را تشخیص دهد، دارای پیچیدگی است. توانایی کودک در تشخیص بخشهای صدا از یک کلمه، این امکان را می دهد که یک کلمه را به چند بخش و هر بخش را به چند صدا تقسیم و در ذهن خود ترسیم کند. به سخن دیگر این قابلیت، دسترسی به نظام علامت گذاری حروف الفبا را امکان پذیر می کند.

آدامز (۱۹۹۱) پس از تحقیقات وسیع در ادبیات پژوهش می نویسد: «نوآموزان باید درک از نظام الفبایی را گسترش دهند. آنان باید دانش عمیقی از هجاکردن و همخوانی املا و صدا را برای روان خوانی و درک مطلب گسترش دهند.»

نشانه های مربوط به حدودی که نوآموز قادر است صداها را به صورت کلمه بشنود و آنها را با ارتقای خواندن مرتبط سازد، کلید گرانبهایی برای معلمان کلاس اولّ ابتدایی است. *براولی و بریانت* (۱۹۸۳) بین کشف قافیه

و الگوهای تجانس آوایی پیش از مدرسه از یک سو و موفّقیت خواندن در سنّ هشت یا نه سالگی را از سوی دیگر، ارتباطی تصادفی یافتند. یک مطالعهٔ بلند مدت منجر به تأیید بیشتری از رابطهٔ بین مهارتهای نخستین موزون سازی و پیشرفت نهایی در یادگیری خواندن و نوشتن شد. در مراحل اولّیه خواندن به روش سنّتی، کودک در بخش کردن واژه ها به صدا، با مشکل زیادی روبه رو می شود، لذا بخش کردن، یک مهارت اساسی محسوب شد.

در هرحال، *گوسوامی*[1] و *بریانت* (۱۹۹۰) یادآور می شوند که چنانچه تجزیه و تحلیل هجایی برای کودکان پنج، شش ساله مشکل ساز باشد، واژه های هم آغاز و هم پایان یک بخشی برای شناخت صداها توسط نوآموزان، بسیار بااهمیت هستند. هر دو پژوهشگران تأکید می کنند، معلمان کلاس اوّل، هرچه بیشتر از این ویژگی طبیعی کودک که از آهنگهای هم پایان لذت می برد، استفاده کنند. (برای گفت و گوی بیشتر دربارهٔ آواشناسی، به فصل اوّل مراجعه کنید.)



---

۱. Goswami

اشاره‌هایی برای تمرین

کار انفرادی با کودک به روش حمایتی و تشخیصی

بر معلمان مهدکودک، کودکستان و کلاسهای اوّل فرض است که از نحوهٔ توسعهٔ آموزش خواندن و نوشتن نوآموزان جوان آگاهی داشته باشند. این موضوع به اثبات رسیده است که ذهنیتهای مربوط به نوشتن، به تدریج از مرحلهٔ آمادگی به سوی معنادار بودن پیامهای ساده توسعه می یابد. این درک مفاهیم تعیین کننده، پیش شرط و لازمهٔ سوادآموزی رسمی و مدرسه ای است. بخش جدایی ناپذیر این درک و فهم، ناشی از رشد تدریجی کودک از ماهیت نشانه ها به درک زبان نوشتاری رسمی است (*بیالی استوک*[1] ۱۹۹۱).

این توانایی تشخیص علامت ها و نامگذاری حروف غیرمتوالی در روزهای نخستین مدرسه، از شاخصهای اوّلیهٔ سوادآموزی است. این موضوع با توانایی خواندن الفبا به طور مجرّد تفاوت دارد.

معلمانی که با نوآموزان جوان کار می کنند، نیاز به مهارتهایی دارند که امر خواندن و نوشتن کودکان را تسهیل می کند. باید دانست که کودکان، سوادآموزی را از والدین، بزرگترها و معلمان تقلید می کنند. این نوع فعالیت پیش از مدرسه، عامل قدرتمندی در پیشرفت آموزش خواندن و نوشتن کودکان است. بدترین کار این است که بین تواناییهای خواندن و نوشتن کودک، پیش از مدرسه و آموزش آن در مدرسه جدایی بیفتد یا آموزش رسمی مدرسه ای آن تواناییها و آگاهیها را قطع کند (بیکر و *رابان* ۱۹۹۱).

کلی (۱۹۸۵) مشاهدات دقیق و طولانی از رفتارهای آشکار کودکان در مراحل اوّلیهٔ خواندن عرضه کرده است تا بتواند گام بعدی را در آموزش خواندن طراحی کند. مشاهدات حسّی و نظام دار از رفتار کودک، تنها راه نظارت بر تغییرات تدریجی است (*کلی*). او اقدام به تهیهٔ علایم و نشانه های

---

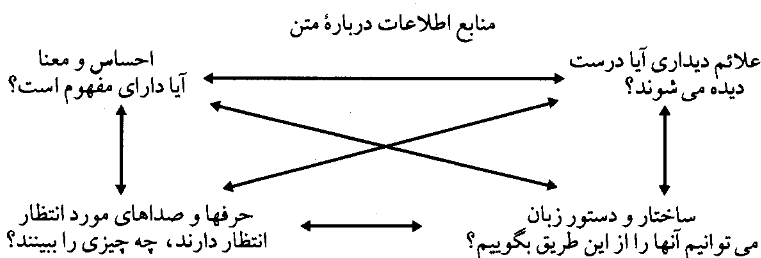
۱. Bialystok

کنترل، روبه توسعهٔ درونی در مقوله های زیر می کند:

● کاربرد زبان (گفتاری و نوشتاری).
● کسب مفاهیم دربارهٔ نوشته ها (مواد چاپی).
● توجه به اطلاعات دیداری.
● شنیدن صداها به صورت متوالی.

نوآموزی که خواندن را تازه آغاز کرده است، به تدریج یاد می گیرد که چگونه فرایندها را یکدست و یکپارچه کند و معلم نیاز دارد این پیشرفت تدریجی را به طور تحلیلی کنترل و نظارت کند. نمودار «کلی» شمارهٔ ۲/۴ چهار راهبرد را که کودک از آنها استفاده می کند و معلم نیاز دارد آنها را ارزیابی کند، و بداند کدام یک بیشترین اثر را در توسعهٔ خواندن دارد، نشان داده است. آموزش پیرو نظارت و کنترل است. اوّلین سنجش، هنگام ورود به مدرسه انجام می شود. لازم است همهٔ وجوه و جنبه های توانایی کودک از طریق تمرکز دقیق به رشد او و سطح توانایی وی تقویت و پشتیبانی شود. آموزش اثربخش، در محیطی سرشار از انگیزه و محیط مناسب روی می دهد.

کلاس درس با این وضعیت، دلایل و شواهد بسیاری از فعالیتهای دانش آموزان را به نمایش گذاشته است. آموزش خواندن و نوشتن از طریق تجربه های معنادار و رضایت بخش حاصل می شود. تجربه هایی که با آموزش نوشتن در جریان فعالیتهای کلاس درس و در ارتباط با سازماندهی آموزش و برنامهٔ سوادآموزی ارتقا و گسترش می یابد.



نمودار شمارهٔ ۲/۴. منابع اطلاعات در بارهٔ متن (کلی ۱۹۸۵)

کتابها و مواد آموزشی مناسب و با کیفیت برتر، باعث ایجاد علاقه، خلق شگفتی، بسط و گسترش کنجکاوی و دعوت به مباحثه و جدال می‌شوند. این مسائل برای هر نوع روش آموزش، اساسی هستند.

برنامهٔ درسی در سطح ملی (پیش از دبستان)

مشاهدهٔ پیشرفت خواندن و نوشتن

فهرست زیر شامل بعضی از رفتارها، مهارتها و ادراکهایی است که از لحاظ ویژگی در این مرحله، از گسترش سوادآموزی توسط کودک آشکار می‌شود:

- *رفتار کودک برای سوادآموزی*:
  - کتابهای جالب و سرگرم کننده.
  - کوشش برای درک متن (مانند یک کتابخوان رفتار کردن).
  - تمرکز بر فعالیتهای سوادآموزی که در دسترس هستند.
- *درک و فهم*. رسالت سوادآموزی، نشان دادن موارد زیر است:
  - داشتن آگاهی از نقش ارتباطی نوشته.
  - دانستن قواعد نوشتن، مانند دانستن نقطهٔ آغاز خواندن، دانستن رفتن روی خط بعد، دانستن جا و موقع رفتن به صفحهٔ بعد.

روشهای آموزش

کودکان در این مرحلهٔ سنّی، آمادگی خواندن و نوشتن را دارند. آنان قادر به شناخت برخی ویژگیهای تصویری کلمه‌ها هستند. در این مرحلهٔ سنّی، یادگیری قواعد نوشتن، نیاز به تشویق مداوم دارد. کودکان به طور دسته جمعی یا فردی، می‌توانند ضمن فعالیتهای مشارکتی خواندن، نقش کتابها را دریابند.

معلم باید موارد زیر را به روشنی بیان کند:

- متن هر نوشته از آغاز به طرف پایان حرکت می‌کند.
- کلمه‌های یک خط از نوشته را باید باهم دید.
- از روی عکسهای متوالی بتوان داستان را تعریف کرد.

برای این منظور، می توان از کتابهای بزرگ تجاری یا دست ساز و دستگاه نورتاب استفاده کرد. مهارتهای پیش بینی، به کار بردن متن و قواعد زبان، از راه های زیر تقویت می شود:

- داستان گویی از روی تصویر و استفاده از کتابهای مصوّر بدون متن.
- بازگویی داستان از روی حافظه.
- استفاده از تصویر و عکس برای یافتن معنا.
- خواندن یک داستان غیرعادی و مکث در جای حسّاس، و پرسیدن از کودک که دنبالهٔ داستان چه خواهد شد (از طریق گفتن یا رسم شکل).

آواشناسی با استفاده از فعالیتهای زیر پیشرفت می کند:

- شنیدن صداها در زبان گفتاری (نوآموزان دو زبانه، این کار را با هر دو زبان خانه و مدرسه انجام می دهند تا با توجه و دقت، آواها را تشخیص بدهند).
- گوش دادن و تکرار شعرها، ترانه ها، آهنگها و سرودهای کودکستان.
- آموزش مستقیم سرودها و ترانه های کودکان از روی متن کتاب.
- معرفی ارتباطهای بین صدا و شکل آن از طریق شناخت حرفها (استفاده از ابزار تجاری مانند حرفهای برجسته سودمند است).
- داشتن یک نسخه از کتابی که حروف الفبا را به طرز عالی نشان می دهد.
- قرار دادن بریدهٔ حروف الفبا در اطراف اتاق و یا چیدن حروف پلاستیکی روی میز (این ابزار در بازار، اسباب بازی فروشی و ... فراوان است).
- استفاده از حرفهای پیشوند پلاستیکی هنگام ترکیب شکل و صدا و استفاده از بازیهای گوناگون مانند مشاعره، گفتن کلمه های هم آغاز و هم پایان.

پیشرفت در درست نویسی (دیکته) در اثر توجه به موارد زیر حاصل می شود:

- جدا کردن کلمه های مشخص در متون آشنا مانند: فوری در عکس فوری یا چای فوری.
- کلمه های آشنا که در محیط زندگی نوشته شده اند؛ مانند برچسبها، شعارها و آگهیها.

- اسامی کودکان.
- دادن فرصت برای درست کردن تابلو و توسعهٔ مهارت نوشتن به صورت فردی یا همراه با بزرگترها (درست کردن کارت دعوت، نامه نگاری، یادداشت و برچسب نویسی).

برنامهٔ درسی در سطح ملی (دورهٔ اوّل) گام بعدی

مشاهدهٔ رفتار کودک

فهرستی از رفتارها، مهارتها و ادراکهای معنادار که توسط کودکان در این مرحله از پیشرفت خواندن و نوشتن بروز می کند، به شرح زیر است.

پیشرفت خواندن و نوشتن توسط موارد زیر ایجاد و نشان داده می شوند:
- خواندن یک متن یادگرفته شده با حمایت زیاد.
- نشان دادن حرف به حرف چیزی که کودک یا بزرگتر می خواند (یک به یک ارتباطها).
- تعیین حرفهایی که می داند و آنهایی را که نمی داند به وسیلهٔ نشان دادن با انگشت.
- یافتن کلمات مترادف به جای کلمه هایی که نمی داند؛ البته در معنا و نه در شکل.

درک و فهم کار خواندن و نوشتن با رفتار زیر معلوم می شود:
- توانایی بحث دربارهٔ کتاب در سطح سوادآموزی.
- درک این مطلب که وقتی کلمات طولانی گفته می شوند، نوشتن آنها هم طولانی خواهد بود.

مهارتهای کودک از راه های زیر معلوم می شود:
- دانش الفبایی.
- آغاز شناخت حروف تکراری خارج از متن.

- آغاز شناخت حرف در کلمه (این مهارت به طور معمول از نام کودک شروع می شود.)
- آغاز توانایی دوباره خوانی و تعقیب نقاشی.
- در پایان این مرحله بتواند شکل سادهٔ کلمه هایی را که مورد علاقه اش هستند یا داخل کلاس و اطراف می بیند، بشناسد (حدود ۳۰ کلمه).

روشهای آموزش

کودکان در این مرحله، از حالت آمادگی خواندن و نوشتن، به طرف آغاز خواندن رسمی حرکت می کنند. آنان چند حرف را از جهت املایی می شناسند و نیاز دارند تا رسیدن به مرحلهٔ نوشتن، مورد حمایت و تشویق قرار گیرند.

درک رسالت خواندن و نوشتن

ادامهٔ توسعه مفاهیم دربارهٔ نوشتن و رغبت و دقت در آنها (به پیشنهادهای مرحلهٔ نخستین توجه کنید):

- نوشتن از راست به چپ (در فارسی) و از بالا به پایین و صفحهٔ بعد.
- امکان دارد متن توسط انگشت یا هر چیز دیگر، کلمه به کلمه نشان داده شود.
- امکان گفت و گو دربارهٔ کتاب و نویسندگان آن.

مهارت مستندسازی[1] می تواند توسط ترغیب کودک در کاربرد متن و قواعد دستوری به شرح زیر باشد:

- استفاده از تصویرهای درهم ریخته برای یافتن و شناخت یک حرف.
- پیش بینی ساختار جمله.
- استفاده از تجربهٔ خواندن برای قرائت کلمه ای که نمی داند (به شرط آن که

---

۱. Predictions

آن کلمه در زبان محاوره ای وجود داشته باشد) و تقویت یکپارچگی متن.

- ترغیب خواندن یک جمله و کنترل دانستن معنای آن برای کسب مهارتهای خودآموزی (بدون راهنمایی و اشاره).
- ارتقای مهارتهای آواشناسی به وسیلهٔ کتابهایی با متنهای نمونه (مانند پرسیدن کلمه های هم صدا).

توسعهٔ آواشناسی از راه های زیر تقویت می شود:

- تشویق برای شناخت و توانایی نوشتن هریک از حرفهای الفبا با تأکید بر شکل آنها. املای درست و صدا (آموزش حرفهای هم شکل: ب، پ، ت و ث).
- به کار بردن تابلوی حرفها برای کمک به یادگیری املا و صدا.
- کمک به دقت و توجه کودک از راه ارتباط حرف و صدا. آغاز با حرفهای نام کودک.
- نوشتن آزاد برای درجهٔ پیشرفت یا هجی کردن برای معرفی صدای هر کلمه. کمک معلم و والدین از طریق تابلو و حرفهای پلاستیکی برای شناخت حرفهایی که نمی داند. این فعالیت بسیار حیاتی است و باید هر روز تکرار شود. ترتیب بازخورد توسط بزرگترها (روشن کردن درستی و نادرستی کار کودک). ایجاد انگیزه و تشویق دربارهٔ چیزهایی که یادگرفته است.
- کار در گروه با توجه به آغاز صدا (اولّین صدای کلمه، حرفهای صدادار و بی صدا، آوای حرف آخر و پس از آن شامل حرکتهای صدا به طور دیداری و شنیداری).

پیشرفت معلومات املایی (شناخت حرف) از طریق کمک به کودک در این زمینه ها:

- درست کردن کتاب توسط خود کودک با انتخاب متن، تصویر و نام از حرفهای آشنا و مورد علاقهٔ او.
- تشخیص نام خود از فهرست نام دانش آموزان کلاس.

- نوشتن نام خود به طور صحیح با تأکید بر شکل حرفها و حرفهای صدادار.
- تشخیص و خواندن حرفهای متفاوت از طریق نوشتن و بازی با یک متن معنادار.
- شناخت اندازه و شکل حرفها برای شناخت تفاوت کلمه‌ها (مانند این پرسش که این کلمه شکل چیست؟).
- بازی و مسابقهٔ حرفها از روی کارت؛ مانند عکسهایی از نام کودکان و گفتن نام کارتها از روی طرح و نقشه.

محتوای آموزشی کلاس اوّل (مرحلهٔ بعد)

مشاهدهٔ رفتار کودک

رفتار خواندن و نوشتن از راه‌های زیر نمایش داده می‌شود:

- وقتی کودک در مراحل گوناگون خواندن کُند است یا به سختی می‌خواند.
- هنگامی که دقت و توجه خود را از دست می‌دهد.
- هجا کردن درموقع نوشتن و پیشرفت دیکته از روی قاعده انجام می‌شود.

درک وظیفه و کار خواندن و نوشتن با توجه به موارد زیر نشان داده می‌شود:

- توانایی به کار بردن چهار نظام راهنما شامل متن (عکسهای متوالی)، قواعد زبان، نگاه به کلمه (طول و فاصله)، ویژگی و تحلیل آوایی (به نمودار شمارهٔ ۲/۴ نگاه کنید) و جا به جایی با اعتماد به هریک از راهنماها. در هر حال، دقت و توجه به همهٔ جنبه‌های پیشرفت.
- توجه به طرح و ویژگیهای داستان.

مهارتهایی که توسط ارتقای درک کلمه‌ها نشان داده می‌شود (حدود ۵۰ کلمه).

روشهای آموزش

فعالیتهای مناسب مانند مرحلهٔ پیش هستند. کودک باید از مرحلهٔ جور کردن با روند نوشتن به مرحلهٔ الفبایی برسد و هر دو راهبرد خواندن و نوشتن را به دست آورد.

مهارتهای مربوط به پیش بینی از راه استفاده از متن و قواعد زبان و از راه های زیر حاصل می شود:

- کمک و حمایت از کاربرد راهنمایی مناسب یا خودکار (خودانگیزش).
- کمک به کاربرد راهبردهای اشاره ای مانند: شناخت آواها، دیکته و متن یا دستور زبان، نگاه کردن به کلمه و تجزیهٔ صدا. در این مرحله، کودک نیاز به وقت کافی برای استفاده از تمام اشاره ها و قواعد را دارد.
- کمک به پیش بینی ساختار جمله ها، به ویژه توسط کتابهایی با متن قوی.
- گفت و گو درباره ویژگیها و انگیزه ها.
- بحث دربارهٔ چگونگی تصمیم گیری درمورد این که این کلمه چه بود.
- تشویق و تقدیر از کودک در تعیین راهبردها.
- آشکار کردن آنچه کودک می داند و می تواند انجام دهد.

توسعهٔ آواشناسی از راه های زیر حمایت می شود:

- روش ساختن همخوانی صدا و شکل کلمه در هنگام خواندن و نوشتن.
- گوش دادن به دامنهٔ صداها (شامل صداهای کشیده).
- ترکیب آوایی کلمه ها، دو یا سه حرف کلمه شامل کلمه های بی صدا.
- شناخت کلمه هایی که صدای مشترک دارند. (س، ص و ث)
- استفاده از دانش مربوط به صداهای اصلی و انتخاب بین دو یا سه کلمه هنگام قرائت متن.
- استفاده از علامتها برای نوشتن کلمه های جدید با استفاده از معلومات پیشین.

دقت در درست نویسی *(روند نوشتن کلمه و شناخت آن) از راه های زیر*

پیشرفت می کند:

- تمرین در بینش کلمه ها با بازی و کارتهای جمله و متن (کارتهای آماده در بازار یا معلم ساخته) با عکس و بدون آن و یک داستان کامل.
- هجا کردن درست چند کلمهٔ معمولی در نوشتهٔ کودک؛ توجه و دقت می تواند براساس استاندارد هجایی باشد (فقط یک یا دو کلمه) با فهرستی از کلمه های کلاس درس یا بانک واژه یا از متن؛ وقتی که تناسب وجود داشته باشد.

یادداشتهای اضافی آموزش

پیشرفت و گسترش مهارت نوشتن با دست، نه تنها از طریق شکلهای حروف حاصل می شود؛ بلکه از تقویت اشتراک خط و صدا نیز به دست می آید. همچنین در این مرحله، دقت و توجه مشترک به املا و صدای کلمه ها، ارتباط قوی با یادگیری خواندن دارد.

محتوای آموزشی کلاس دوم

مشاهدهٔ رفتار کودک

*رفتار خواندن و نوشتن به وسیلهٔ **مشاهدهٔ** رفتار زیر **نشان داده** می شود:*

- توانایی خواندن یک متن بدون کمک دیگران.
- آغاز کوشش در راه خواندن متنی که نخوانده است.

*درک و فهم کار و وظیفهٔ خواندن و نوشتن **با وسایل** زیر **نمایش داده** می شود:*

- روان خوانی.
- آغاز توانایی استفاده از راهبردهای ترکیب علامتها هنگام برخورد با یک لغت جدید.
- آغاز بحث و گفت و گو از روی بینش و آگاهی دربارهٔ شخصیتها و طرح داستان.

*مهارتهای **اظهار صحیح** حدود صد کلمه، **این چنین نمایش داده** می شود:*

کودکان اکنون به سوی مرحلهٔ املانویسی و شناخت روند الفبایی حرکت می کنند. آنان در این مرحله، می توانند فرایند کلمه ها را به صورت دسته و گروه، نه کلمه به کلمه ملاحظه کنند. اکنون قادرند تواناییهای مرحلهٔ اوّل را به صورت الفبایی یا دیکته تحلیل کنند.

مهارتهای پیش بینی، نیاز به تقویت توسط استفاده از قواعد زبان دارد. تصحیح هر وقت که مناسب باشد، باید توسط خود کودک، با همان نظامی که گفته شد، حمایت شود. این حمایت و پشتیبانی از کودک، باعث انگیزهٔ مثبت در رفتار خواندن می شود و تأثیر عمیقی در پیشرفت کار دارد.

پیشرفت در *آواشناسی*، *توسط کمک به کودک در درک ترکیب شکل و صدا*، هم در *خواندن* و هم در *نوشتن و هجا کردن حاصل می شود*. همچنین:

- حرفهای موزون.
- حرفهای بی صدا.
- علامتهای صوتی (بی صدا و صدادار).
- تبدیل کلمه ها به بخشهای آوایی.

پیشرفت در *درست نویسی (دیکته) با حمایت از رفتار زیر حاصل می شود:*

- تمرین خواندن از روی فهم و درک کلمه ها در متن، بازیها و نوشته های اطراف.
- کمک به کودکان از روی نوشته های خودشان با استفاده از بانک واژه ها، فهرست لغتها و .... برای هجا کردن کلمه هایی که در دورهٔ تحصیل یاد گرفته اند.
- ترغیب کودکان به آشنایی با انواع کلمه ها (درموقع تمرین نوشتن با دست).
- توجه به کلمات با پیشوند.
- کمک به کودکان برای پی بردن به کلمه هایی که نمی دانند؛ با استفاده از کلمه هایی که می دانند.

یادداشتهای اضافی آموزش

نوشتن توسط دست با توصیه های بالا ادامه می یابد؛ اما هنگامی که کودک آزادانه می نویسد و برخی هجاها را پیدا می کند یا انشا می نویسد، این طور نیست.

سازماندهی کلاس درس و فعالیتهای خواندن و نوشتن

آموزش از طریق سازماندهی و طراحی آموزشی با توجه به پیشنهادهای ذکر شده و با آغاز کار کودکان و پیشرفت تدریجی آنان در خواندن و نوشتن، و با تماس و تدریس شایسته در این مرحله صورت می پذیرد.

اما این تمام آنچه که معلمان دورهٔ ابتدایی باید بدانند و فکر می کنند، نیست! توضیح بیشتر در فصل پنجم آمده است.

۳

حمایت و تقویت کودکان در نخستین سال ورود به مدرسه؛ چهار بررسی موردی

«او از(زمان) زیاد می دانست. او می دانست از زمان چه باید خواست و زمان و مکان چیست؟ زمان رفتن به خانه، زمان تماشای تلویزیون، زمان مهر ورزیدن، تمام زمانهای مهم؛ اما ساعت دو و نیم را نمی دانست!»

(فن تروپ[1] ۱۹۹۲)

پروژهٔ پژوهشی نویسندهٔ کتاب *رایلی* (۱۹۹۴) را پیش از این مورد بحث قرار دادیم. این امکان وجود نداشت که به طور عمقی در یک زمان طولانی و با صرف هزینهٔ زیاد، به مشاهدهٔ فعالیتهای آموزشی بپردازیم؛ زیرا باورها و برداشتهای معلمان کلاس اوّل ابتدایی جزئی از پژوهش بود. با این وجود، پژوهش، شواهد مهمی از یافته های خود فراهم ساخت. براساس این یافته ها، معلوم شد معلمان کلاس اوّل دارای باورهایی هستند که در نقطهٔ مقابل یافته های تجربی قرار دارند؛ باورهایی که مهمترین و مفیدترین مهارتهای ورودی برای پیشرفت خواندن و نوشتن را تشکیل می دهند.

در پرسشنامه ای که به معلمان ارائه شد، از آنان خواسته شده بود به ترتیب اهمیت، چهار مهارت مهم و تعیین کننده را که هنگام ورود کودکان به کلاس اوّل در پیشرفت و موفّقیت آنان مؤثر است، بنویسند. چهار مهارت عبارت بودند از: زبان گفتاری، مفاهیم نوشتاری، توانایی کودک برای نوشتن نام خود و دانش الفبایی. همهٔ این مهارتها لازمهٔ پیشرفت و گسترش یادگیری خواندن و نوشتن هستند. به هرحال، معلمان مهارت را بعکس آنچه در فصل اوّل گفته شد، درجه بندی کردند.

---

۱. Fanthorpe

این موضـوع، تأییدی بر ارزش تـوانایی کودک در پردازش خوب و توسعه یافته از خواندن و نوشتن در هنگام ورود بـه مـدرسـه اسـت. (در فصلهای اوّل و دوم به تفصیل مورد بحث قرار گرفت.)

مسألهٔ مهم و تعیین کننده که دارای اهمیت است، این است که اندازه و سطح پیشرفت مشخص شود. یافته ها حاکی از آن است که بعضی از کلاسها به رغم درک و مهارتهای یکسان، به هنگام ورود به مدرسه، پیشرفت بیشتری از سایر کلاسها داشتند. اما یافتن دلیل و علـت ایـن تـفـاوت، نـیـاز بـه جست و جوی بیشتر دارد.

در تلاشی که برای یافتن عمل این تفاوتها، داده های مربوط به پیشرفت چهار کلاس درس، با داده های استخراج شده از پرسشنامهٔ معلمان، مورد مقایسه قرار گرفت. (نمونه ای از این پرسشنامه را می توان در پیوست شمارهٔ ۶ مشاهده کرد.)

گزارش HMI (۱۹۹۱) دربارهٔ «یاددهی ـ یادگیری خواندن در مدارس ابتدایی»، حاکی از آن است که تفاوت زیادی بین کیفیت آموزش خواندن در بهترین و بدترین کلاس دانش آموزان با شرایط مشابه و سـنّ یکسان وجود دارد. همین نتیجه، درمورد یافته های پژوهش *رایلی* (۱۹۹۴) هم مصداق دارد. این تضاد شگفت آور بود. فرض بر این بود که مـعـلـمـان تـوسـط راهنمایان تعلیماتی و سرپرستان گروه های آموزشی، با کارآمدی بالا گزینش شده بودند. پژوهش رایلی بیشتر از گزارش HMI روی مرحلهٔ سنّی، محلّ جغرافیایی و البته اندازهٔ کودک تکیه داشت.

چهار معلم و شرایط و موقعیت هریک از آنان

از ۱۹۱ کودک در هنگام ورود به مدرسه و پایان سـال اوّل تحصیـلـی، سنجش خواندن و نوشتن به عمل آمد. این سنجش به خاطر ارزیابی میزان پیشرفت آنان در کسب معلومات در زمینـهٔ خواندن و نوشتن بود (جزئیات این سنجش در پیوست شمارهٔ ۲ آمده است). نوآموزان هر چهار کلاس که مورد مطالعه قرار گرفتند، در هنگام ورود به مدرسه، نمره هایی برابر میانگین

کل گروه داشتند؛ اما در پایان همان سال تحصیلی، میزان پیشرفت کلاسها بسیار متفاوت بود. دو کلاس با توجه به نمره های هنگام ورود و انتظاری که از آنان می رفت، در پایان سال پیشرفت بیشتری داشتند و دو کلاس پیشرفت کمتری.

دو معلم کارآمدتر «وّرا»[۱] و «آنت»[۲]

این دو معلم تجربیات زیادی داشتند و بیشترین خدمت آموزشی خود را (بیش از یازده سال) در کلاس اوّل ابتدایی گذرانیده بودند. آنان در کلاسهایی با گروه های عمودی در چند پایه تدریس می کردند. بنابراین، لازم بود به منظور ایجاد شرایط پروژه ثبت نام کنندگان کلاس اوّل، مورد سنجش و اندازه گیری قرار گیرند. این دو در روستا در مدارسی که به‌طور معمول بیش از دویست دانش آموز داشتند، درس می دادند. دانش آموزان پسر و دختر با هم درس می خواندند. این کودکان از خانواده های ملاکین و کشاورزان بودند. هیچ یک از آنان از اقلیّتهای قومی نبودند و نیازهای آموزشی یکسانی داشتند.

کودکان از سنّ پنج سالگی در مدرسه پذیرفته می شدند؛ یعنی میانگین سنّ آنان در مقایسه با دو کلاس دیگر، اندکی بالاتر بود. جالبترین ویژگی این دو کلاس، پراکندگی نمره های دانش آموزان به هنگام ورود به مدرسه بود. نمره هایی که به مهارتهای قابل پیش بینی برای موفّقیت در خواندن در پایان سال تحصیلی تعلّق داشت. نمودار ۳/۱ نمره های دانش آموزان (*ورّا* و آنت) را با میانگین و معدّل نمره های ۱۹۱ نفر مقایسه می کند. نمره های هر دو کلاس، اندکی زیر نمره های میانگین در درک نوشته ها و قواعد نوشتن بود (مفاهیم مربوط به نوشتن). براساس این پژوهش، کلاس *ورا* پیشرفته تر از اکثریت آنهایی بود که مورد سنجش قرار گرفته بودند؛ اما نه پیشرفته تر از تمام ۳۲ کلاس مورد پژوهش. کلاس *آنت* در سنجش توانایی کودکان برای

---

۱. Vera ۲. Annette

نوشتن نام خودشان پیشرفته تر بود.

نام معلم	دانش الفبایی		توانایی نوشتن نام خود		مفاهیم نوشتاری		یادداشت
	کلاس	کلّ نمونه	کلاس	کلّ نمونه	کلاس	کلّ نمونه	
ورا	۱۵/۴	۹/۴۵	۱۱/۵	۱۲/۲۷	۶/۲	۶/۳۵	
آنت	۷/۳	۹/۴۵	۱۵/۸	۱۲/۲۷	۶/۱	۶/۳۵	

نمودار شمارهٔ ۳/۱. مقایسهٔ میانگین نمره های مهارتهای ورودی کلاسهای دارای معلمان کارآمد با کلّ نمونهٔ پژوهش (تعداد = ۱۵ نفر)

این داده ها حاکی از آن است که پانزده کودک در هنگام ورود به مدرسه، درمورد آگاهی از وظیفه ای که برای یادگیری خواندن و نوشتن دارند، خوب عمل می کردند؛ ولی نه خیلی بهتر از میانگین نمره های کل نمونه. تصور مشابهی هم از نمره های سنجش وجود دارد که عملکرد «شناخت کلی»[۱] را مدّنظر دارد.

دو معلم کمتر کارآمد «ژانت»[۲] و «وندا»[۳]

این دو معلم در مقایسه با دو معلم اوّل، تجربه های کمتری در تدریس کلاس اوّل داشتند. در حالی که *ژانت* مدت یازده سال سابقهٔ تدریس داشت، تنها چهار سال آن در کلاس اوّل صرف شده بود. *وندا* جمعاً کمتر از پنج سال سابقهٔ تدریس داشت. هر دو معلم، مسؤول تدریس یک کلاس بیست نفره در شهر بودند. مدرسهٔ *ژانت* حدود ۱۵۰ دانش آموز داشت. ۵۰ درصد دانش آموزان در خانه های استیجاری و ۵۰ درصد در خانه های شخصی زندگی می کردند. ۳۰ درصد آنان از اقلیّتهای قومی و ۷۰ درصد بقیه سفید پوست بودند. *وندا* در مدرسه ای که بیش از دویست دانش آموز داشت، کار می کرد. ۸۰ درصد دانش آموزان در خانه های شخصی زندگی می کردند

---

۱. General Cognitive　۲. Janet　۳. Wanda

و ۱۰ درصد آنان از اقلیتهای قومی بودند. هر دو مدرسه (به رغم نسبت متفاوت خانه های شخصی و اجاره ای که موردنظر پروژه بود) از مزایای کمی از لحاظ مالی برخوردار بودند. وضعیت اجتماعی ـ اقتصادی جمعیت مورد بررسی، از طبقهٔ کارگر و کارمندان جزء تشکیل می شد؛ در حالی که دانش آموزان کلاسهای *ورا* و *آنت* از خانواده کارگران جزء و متوسط بودند. کودکان نمونه درموقع ثبت نام، به طور تصادفی انتخاب شدند؛ البته با درنظر گرفتن جنس و طبقهٔ اجتماعی ـ اقتصادی، به طوری که پسر و دختر کارگر و سرکارگر و کارمند در گروه نمونه باشند.

کودکان این کلاس جوان بودند؛ جوانترین در کلّ نمونه. مناطقی که دبستانها در آن جا مستقر بودند، کودکانی را که پنج سال تمام داشتند، می پذیرفتند. تنها دو کودک چهار سال و یک ماه در سنجش ورودی شرکت کردند. براساس سنّ کودکان، نمره های سنجش ورودی در مقایسه با کودکان *ورا* و *آنت* شگفت آور بود (به نمودار ۳/۲ نگاه کنید). کودکان *ژانت* به رغم سنّی که داشتند، در درک و فهم از مواد نوشتنی، سطح بالایی از میانگین را داشتند و در شناخت و نامگذاری حرفهای الفبا بهتر عمل می کردند. به هر حال، این کودکان جوان نمی توانستند مانند گروه نمونه، نام خود را بنویسند. گروه *وندا* و *آنت* در مرحلهٔ آمادگی، مانند هم عمل می کردند. کودکان پیش از ورود به مدرسه، در زمینهٔ خواندن و نوشتن تجربه هایی کسب کرده بودند.

نام معلم	دانش الفبایی		توانایی نوشتن نام خود		برداشت از نوشته		یادداشت
	کلاس	کلّ نمونه	کلاس	کلّ نمونه	کلاس	کلّ نمونه	
وندا	۱۰/۸	۹/۴۵	۱۴/۳	۱۲/۲۷	۹/۱	۶/۳۵	
ژانت	۱۲	۹/۴۵	۸/۷	۱۲/۲۷	۶/۳	۶/۳۵	

نمودار ۳/۲. مقایسه میانگین نمره های مهارتهای ورودی کلاسهای با معلمان کم تجربه و کلّ نمونهٔ پژوهش (تعداد = ۱۷ نفر)

از نمره های سنجش مهارتهای ورودی و آنها که مبین عملکرد ادراک کلی هستند، شاید انتظار داشته باشیم که در پایان سال تحصیلی، همهٔ کودکان در زمرهٔ کتابخوانان خوب باشند؛ در حالی که با بقیه افراد نمونه و دانش آموزان کلاسهای *ورّا* و *آنت*، در یک سطح بودند.

پیشرفت در خواندن

ورا و آنت

کودکان کلاسهای ورا و آنت، در اوّلین سال تحصیلی بسیار موفّق بودند. هیچ یک از دانش آموزان، در آغاز سال قادر به خواندن نبودند؛ ولی در پایان سال تحصیلی، سیزده نفر از پانزده نفر، با توجه به حداّقل سنّ شناسنامه ای خود به حدّ نصاب مهارت خواندن رسیده بودند. یک کودک شش ساله، میانگین نمرهٔ ۸/۹ گرفته بود. در پایان سال تحصیلی، میانگین سنّ خواندن در کلاس *ورا* ۶/۳ و در کلاس *آنت* ۵/۱ شده بود.

یک کودک از میان دانش آموزان دو کلاس که از همه کندتر یاد می گرفت، در کلاس *آنت* بود. این کودک بر اساس (آزمون تحلیل خواندن نیل)[۱] نمرهٔ قبولی نمی گرفت. وی در سنجش آمادگی، نمرهٔ نقاشی (آدمک) را گرفته بود که نشان می داد توانایی کودکان ۳/۵ ساله را دارد و از حدّ متوسط سنّ ذهنی و هوشی کودکان هم سنّ پایین تر است. درک او از کتاب و نوشته، بسیار محدود بود؛ یعنی نمرهٔ ۲ از ۱۲ در «آزمون مفاهیم نوشتنی»[۲]. او همچنین درموقع ورود به مدرسه، نام حرفها و صداها را نمی دانست؛ ولی در جریان سال تحصیلی پیشرفت کرد. ویژگی چشمگیر او رشد در واژگان گفتاری بود که از نمرهٔ ۸۸ به ۱۲۲ رسید. او در کلیهٔ سنجشهای مربوط به خواندن و نوشتن پیشرفت کرده بود و احتمال می رفت که بزودی در آزمون خواندن نمرهٔ قبولی بگیرد.

کودکی که در آزمون سنجش آمادگی بالاترین نمره را گرفته بود، پسربچه‌ای

---

۱. Neale's Analysis of Reading Test ۲. Concepts - about - print Test

به نام «*آدرین*»[1] در کلاس *ورا* بود. نمرهٔ این کودک در آزمونهای بلوغ ذهنی، نزدیک به سقف نمره (بالاترین نمره) بود. او نام تمام حرفها و صداها را می دانست و در نوشتن نام خودش حدّاکثر نمره را گرفت. *آدرین* وقتی وارد کلاس ورا شد، به خوبی در مسیر خواندن بود و در پایان سال، به اندازهٔ یک کودک هشت ساله در خواندن مهارت داشت. جالب است که بدانیم کودک کُند ذهن کلاس *آنت* هنگام ورود به مدرسه، نمرهٔ قبولی نگرفته بود؛ اما در پایان سال و براساس آزمون تحلیل خواندن *نیل* نمرهٔ ۸/۹ گرفت؛ یعنی از کودکان هشت ساله جلو افتاد. بررسی دقیق این داده ها این دیدگاه را تقویت می کند که *ورا* و *آنت*، معلمان مؤثر در آموزش خواندن و نوشتن بودند. (جزئیات نمره های دانش آموزان در هر چهار کلاس در پیوست شمارهٔ ۸ آمده است.)

وندا و ژانت

وندا تنها معلم در بین چهار معلم مورد پژوهش بود که دو دانش آموز او از آغاز سال تحصیلی می توانستند بخوانند. در پایان سال تحصیلی، این دو دانش آموز پیشرفت کرده بودند (یکی از آنها طی یک دورهٔ ده ماهه، به اندازهٔ یک ماه پیشرفت داشت). دو کودک دیگر در آزمون خواندن، نمرهٔ ۶/۷ گرفتند. چهار دانش آموز دیگر کمی پیشرفت کردند. «بن»[2] در آزمون مفاهیم نوشتن از ۱۲ نمره ۷ گرفته بود؛ ولی در پایان سال تحصیلی، نمره اش به ۹ افزایش یافت. او در آغاز سال، نام سه حرف را می دانست و در پایان، نام شش حرف دیگر را یاد گرفته بود. «جیمز»[3] وقتی به مدرسه آمد، در آزمون تحلیل خواندن نمرهٔ ۱۲ کسب کرد. او حتی یکی از حرفهای الفبا را نمی دانست و در پایان سال فقط نام سه حرف را یاد گرفته بود. متوسط نمره در «آزمون واژگان مصوّر انگلیس»[4] حکایت از آن داشت که در بین گروه نیز نمرهٔ پایینی گرفته است.

---

۱. Adrian ۲. Ben ۳. James ۴. British Picture Vocabulary Test

در کلاس *ژانت* دانش آموزی که در آغاز سال تحصیلی بتواند بخوانـد، نبود. اما در پایان سال، دو دانش آمـوز در سـنّ خوانـدن ۶٫۱۱ و ۷ سال شدند. پیشرفت دانش آموزان در خواندن، مشهود، اما به کندی و سطحی بود. برای مثال، «*لویز*»[۱] موقع ورود به مدرسه، مفاهیم نوشتن را طبق آزمون نمرهٔ ۷ گرفت. او در جریان سال تحصیلی، فقط یک نمره بیشتر و نام هفت حرف را یاد گرفته بود. «*ناتالی*»[۲] در هنگام ورود، تمام حرفها را می شناخت و در آزمون مفاهیم نوشتن، نمرهٔ هشت کسب کرد؛ هرچند که او در پایان سال، درک بیشتری از کتاب و مواد نوشتنی نداشت. او بـه انـدازه ای کـه بتواند در آزمون تحلیل خواندن نیل نمرهٔ قبولی بگیرد، نمی توانست بخواند.

یکی از یافته های عـمـدهٔ این پژوهش، این بود که دانش آمـوزانـی کـه به راحتی و خوبی با مدرسه سازگار و هماهنگ نشده بودند، صرف نظر از سطح مهارتهای آمادگی، چهار برابر کمتر از همسالان خود پیشرفت کرده بودند (این موضوع در فصل چهارم توضیح داده می شود). شاید بتوان چنین استدلال کرد که علت عدم پیشرفت دانش آموزان در کلاسهای *وندا* و *ژانت*، به سبب عدم هماهنگی و سازگاری دانش آموزان با مدرسه و اختلال عاطفی ناشی از آن بوده است. به هر حال، میانگیـن نـمـرهٔ سازگاری (براسـاس پرسشنامـهٔ سازگاری «*تامپسـون*»[۳]) در هر چهار کلاس، به قرار زیر بـوده است:

ورا = ۳۸٫۳

آنت = ۴۵٫۵

ژانت = ۳۸٫۴

وندا = ۴۶٫۱

نمرهٔ سازگاری دانش آموزان ورا و *ژانت*، از دو گروه دیگر پایین تر بود؛ اما سطح سازگاری کلاسهای با معلمان کارآمد و غیر کارآمد، تقریباً برابر بود.

---

۱. Lewis ۲. Natalie ۳. Thompson's Settled in to School questionnaire

بیان عملکردهای متفاوت

باید دانست که معلمان با کارآمدی بیشتر و کمتر در مدارس، با مفاهیم و مضمونهای متفاوتی عمل می‌کردند. وقتی ملاکها و معیارهای پژوهش، مبتنی بر اختلاط گروه‌های گوناگون در هر کلاس بود، این ملاکها و معیارها در یک دهکدهٔ اربابی یک معنا می‌دهند و در یک منطقهٔ شهری، معنای دیگر. همان‌طور که گزارش (۱۹۹۱) گزارش می‌دهد، مدارسی که در مناطق محروم از لحاظ اقتصادی ـ اجتماعی قرار دارند و به‌طور معمول، برای پیشرفت در خواندن، با مشکلات زیادی روبه‌رو هستند، با مدارس دیگر که این محرومیتها را ندارند، تفاوت دارند. گزارش تأکید می‌کند که محلّ جغرافیایی مدرسه و موقعیت اجتماعی ـ اقتصادی دانش‌آموزان با سطوح موفّقیت خواندن، رابطهٔ مستقیم دارد.

وندا و *ژانت* در مناطقی تدریس می‌کردند که از مزایای اقتصادی کمتری برخوردار بودند. دانش‌آموزانی در کلاسشان داشتند که زبان اوّل آنان، زبان رسمی مدرسه (انگلیسی) نبود. همچنین در بین شاگردان آنان، کسانی بودند که نیازهای ویژهٔ آموزشی داشتند. در بین گروه نمونه برای پژوهش، بجز یک نفر که از اقلیّت قومی شرکت داشت، دانش‌آموزان دیگری که نیاز به آموزش خاص داشته باشند، وجود نداشت. به هر حال، مطالعهٔ مقایسهٔ نمره‌های پایان دورهٔ آمادگی در یک مدرسهٔ شهری که توسط پژوهشگر (۱۹۹۴) براساس «پژوهش مهدکودک»[۱] انجام گرفت، سودمند خواهد بود. (به جدول شماره ۳/۳ نگاه کنید.)

پژوهش مهدکودک ۱۹۸۸ پژوهش (TCRU[۲])		شرح آزمون رایلی ۱۹۹۴			
۲/۵	میانگین	۹	میانگین	کلاس وندا	مفاهیم نوشتن
		۶/۳	میانگین	کلاس ژانت	
۰-۱۰	درجهٔ احتمال	۰-۱۲	درجهٔ احتمال		
۲/۴	میانگین	۱۰/۸	میانگین	کلاس وندا	شناخت حرفها
		۱۱/۹	میانگین	کلاس ژانت	
۰-۲۶	درجهٔ احتمال	۰-۲۶	درجهٔ احتمال		

جدول شمارهٔ ۳/۳، مقایسهٔ مهارتهای ورودی دو کلاس شهری (رایلی ۱۹۹۴) و پژوهش مهد کودک (تیزارد ۱۹۸۸)

۱. Infant School study ۲. Thomas Coram Research unit

متوسط نمره های این دو کلاس شهری، حاکی از آن است که کودکان تحت مطالعهٔ *رایلی* (۱۹۹۴) به طور چشمگیری در مهارتهای مربوط به خواندن و نوشتن، و درک و فهم پیش از مدرسه، از دانش آموزان مورد مطالعهٔ (*توماس*) جلوتر بودند (*تیزارد* ۱۹۸۸).

کودکان

ژانت و *وندا* در طول سال تحصیلی، جوانترین شاگردان را داشتند. سنّ یکی از دانش آموزان *آنت*، برابر معدّل سنّ دانش آموزان *ژانت* به هنگام ثبت نام بود. این موضوع به طور منطقی باید در کارایی گروه معلمان کمتر کارآمد اثر داشته باشد. به هر حال، به نظر می رسد که سنّ شناسنامه ای کودکان در نمرهٔ درک و فهم در هنگام سنجش آمادگی، اثری که بتوان توسط آن پیشرفت تحصیلی کودکان را پیش بینی کرد، ندارد. افزون بر آن، سن به طور کلی در تجزیه و تحلیلهای گروه، نمونهٔ عامل معتبر آماری نبوده است.

ماهیت درک کودکان از الفبا باید مورد توجه قرار گیرد. همان طور که در فصل اوّل مطرح شد، کار «*بیالی استوک*» (۱۹۹۱) نشان داد که توان پیشگویی و فهم کودکان از الفبا، ریشه در درک پیچیدهٔ ماهیت نمادین نوشتن دارد. کودکانی که به طور مستمرّ و معنادار در معرض ارتباط نوشتاری و داستانی بوده اند، قادرند حروف الفبا را تشخیص دهند و آنها را نام ببرند، لذا هنگام شروع به خواندن رسمی و مدرسه ای، از سایرین جلوترند. سؤال این است که آیا دانش آموزان *ژانت* و *وندا* در دورهٔ آمادگی، با درک واقعی عمل می کردند یا الفبا را طوطی وار و مکانیکی می شناختند؟ پاسخ ممکن، در درک و فهم از نوشتن نهفته است. همان طور که تاکنون هم گفته شد، درک واقعی از ماهیت نمادین حروف الفبا، می تواند فقط با برخوردار بودن از مفاهیم پیشین و قابل اثبات دربارهٔ نوشتن باشد. این بدان معناست که کودکان نه تنها می توانستند حروف الفبا را بشناسند و نام ببرند؛ بلکه هدف و قواعد نوشتن را درک می کردند.

همان طور که از نمودارهای شمارهٔ ۳/۱ و ۳/۲ می توان استنباط کرد، دانش آموزان *ژانت* و *وندا* در آزمون مفاهیم نوشتن، به اندازهٔ دانش آموزان ورا و آنت پیشرفت داشتند. در حقیقت، شاگردان وندا بالاترین نمره را در چهار کلاس مورد مطالعه، به خود اختصاص دادند. توانایی شناختی تمام کودکان مورد مطالعه (چهار کلاس) در سراسر پژوهش موردی مشابه بود.

سازماندهی کودکان

کودکانی که در کلاسهای معلمانی بودند که کارایی کمتری داشتند، به طور افقی گروه بندی* شده بودند؛ یعنی کلاس شامل دانش آموزان هم سنّ و سال بود. دو کلاس دیگر که معلمان با کارایی بیشتر داشتند، گروه بندی عمودی* را اختیار کردند؛ یعنی نه تنها نوآموزان تازه وارد را دربر داشتند؛ بلکه شاگردان کلاس اوّل و دوم را نیز شامل می شدند. این موضوع با عنایت به بحثی که دربارهٔ تأثیر جمعیت کلاس در پیشرفت دانش آموزان مطرح است، بسیار جالب است.

با توجه به یافته های ورد (۱۹۹۰)، کودکان جوانتر، از کلاسهای کم جمعیت بیشتر استفاده می کنند. بنابراین، هرقدر کودکان کم سنّ و سال تر باشند، نیاز دارند برنامه های آموزشی، با فردفرد آنان سازگار و متناسب باشد. (به فصل اوّل نگاه کنید.)

در سالهای آغازین تحصیل، معلم باید از مراحل رشد کودک آگاهی کافی داشته باشد تا پیشرفت کودکان را هرچه بیشتر آسان کند. در کلاسهایی که گروه بندی عمودی دارند، معلمان فرصت دارند که دانش آموزان را به طریقی سازماندهی کنند که کار انفرادی یا در گروه های کوچک، کارامدتر شود. امکان دارد این روش به سود کلاسهای *ورا* و *آنت* بوده است.

---

* گروه بندی افقی براساس معلومات و گروه بندی عمودی براساس سن یا کلاس است. (مترجم)

۱. Word

معلمان

تعجبی ندارد دو نفر معلمی که موفّق تر بودند، تجربهٔ بیشتری در آموزش ابتدایی، به ویژه کار با دانش آموزانی در این سن داشتند. تدریس در کلاس اوّل ابتدایی، بسیار پیچیده و ماهرانه است. کار با نوآموزان جوان در نخستین مرحلهٔ یادگیری، مانند مدرسه ای که نیاز به باتجربه ترین کارکنان دارد، باید توسط معلمان با تجربه صورت گیرد.

پژوهشهای بسیاری حاکی از آن است که شکاف عمیقی بین روشها و دیدگاه های معلمان وجود دارد (*مورتی مور*[1] ۱۹۸۸، *تیزارد* ۱۹۸۸). به هر حال، پرسشنامه ای که بخش مهم طرح پژوهش رایلی را شامل می شد، نشان داد که معلمان کلاس اوّل، نه تنها عملکرد خود را در کلاس معلوم کردند؛ بلکه گفتند که از فرایند پیچیده ای که مستلزم یادگیری خواندن و نوشتن بود، چه درکی داشته اند. گزارش (۱۹۹۱) حکایت از آن دارد که در ۵۷ درصد مدرسه ها، استانداردهای آموزش خواندن بالا بود.

«در این مدرسه ها، آموزش خواندن به خوبی برنامه ریزی شده بود و آنچه در برنامه پیش بینی شده بود، به طور کامل اجرا شد که نتیجهٔ آن، سطح بالای درگیری کودکان برای یادگیری خواندن بود.»

(HMI ۱۹۹۱)

مقدار ۲۰ درصد بقیه که از استاندارد ضعیفی برخوردار بودند، به طور قطع مربوط به ضعف کیفیت آموزشی و نحوهٔ سازماندهی و مدیریت کلاس درس بود.

(همان)

به طور یقین، کیفیت یادگیری مربوط به کیفیت آموزش است که نیاز به برنامه ریزی مطلوب و اجرای برنامه دارد. شاید این کار، نیاز به آگاهی از رویکردهای گوناگون آموزش در کلاس اوّل و طبیعت و توان کودک برای درک زبان نوشتاری داشته باشد.

ورا و *آنت*، دانش ذاتی خود را در پاسخ به پرسشنامه نشان دادند. آنان این دانش و آگاهی را نه تنها از راه مطالعهٔ نظریه ها کسب کردند؛ بلکه با

گسترش روشهای تدریس به صورت پویا و براساس درک خود به دست آوردند. (*ورا* به خصوص این دانش را از نظریهٔ عملی در عمل به دست آورد.) این هر دو معلم، معتقد بودند که لذت بردن از داستان، آهنگهای موزون و کتابهای جالب، قدرتمندترین انگیزه و محرّک در یادگیری خواندن هستند. سایر دیدگاه های *ورا* و *آنت* در زمینهٔ خواندن، به صورت رسمی و مدرسه ای مشترک بود. آنان می گفتند که کودکان نیاز دارند موارد زیر را داشته باشند:

- مفاهیم نوشتن.
- آگاهی آوایی و ساختن واژه (داشتن توان بخش کردن کلمه و شمردن صداها).
- توان درک توالی داستان.
- قابلیت تمرکز.

در مورد ملاکهایی که *ورا* برای سنجش مرحلهٔ پیشرفت سوادآموزی کودک به کار می برد، به روشنی توضیح داد چه چیزی باعث ارتقای یادگیری خواندن نوآموزان در آغاز خواندن مدرسه می شود. ابزار اندازه گیری *ورا* به قرار زیر بود:

- علاقه برای انتخاب کتاب توسط دیدن و لذت بردن از آن (انگیزهٔ تمرکز و لذت بردن).
- علاقه به دیدن و خواندن داستانهایی که خودش نوشته است (توان یادآوری).
- مدت زمان تمرکز.
- توانایی و استعداد جور کردن دو تصویر، تصویر با واژه و واژه با واژه (که بیانگر درک جنبه های نمادین زبان نوشتاری، خطوط نامنظّم و ثبات در تمرکز است.) این موضوع به درک پالایش شدهٔ بیشتری رهنمون می شود؛ مبنی بر این که یک واژه مرکّب از چند صداست و هر صدا می تواند یک نشانهٔ گرافیکی داشته باشد.
- استفاده از انگشتان دست برای بخش کردن یک کلمه و شمردن صداهای

هر بخش و نشانه های نوشتاری هر صدا.

هر دو معلم عقیده دارند که خواندن و نوشتن در مراحل اوّلیه را با استفاده از زنجیره ای از فعالیتها بسط و ارتقا می دهند. آنان طبقه بندی و توالـی را همراه با آگاهی از آواها و تشخیص بینایی تشویق می کنند. همهٔ فعالیتها دور محور برخوردهای جالب و معنادار از نوشته ها و داستانهاست. این رویکرد گسترده، مورد استقبال گزارش(۱۹۹۱) قرار گرفته و می نویسد:

«همان طور که بررسی پیشین نشان داد، در تمام مدارس، خط مشـی و سیاست آموزش، استفاده از روشهای چندگانه است. معلمان خیلی کم از یک روش واحد استفاده می کنند و هرگاه می خواستند این کار را بکنند، با نیازهای اکثریّت کودکان رو به رو می شدند. بعضی از موفّقترین کارها برقراری «بینش» واژگانی بود. حتی آنانی که با اطلاعات محدود از زبان به مدرسه می آمدند، یاد گرفتند واژه های آشنا مانند: نـام خـودشـان یـا نوشته های مربوط به محیط و مکانهای عمومی و نیز واژگانی که در ارتباط با کتابهای نخستین بود، تشخیص دهند. الگوهای صدای کلمـه هـا بـه گونه ای آموخته می شد که کودکان با سرعت، متوجه مطابقت صدا و شکل حروف یا گروه صداها می شدند. درضمن، به کودکان آموزش داده می شد که بیشتر واژه های همگانی و جمله های کوتاه را بشناسند؛ به نحوی کـه آنان را قادر سازد الگوهای دیگر واژه ها را پیش بینی کنند و بـرای درک و فهم معنا شروع به خواندن نمایند. مؤثرترین کار، برقراری ارتباط بیـن دانسته ها و تجربه های کودکان که با خود از خانه و جامعـه بـه مـدرسـه آورده اند، با آموزش مدرسه ای است. معلمان موفّق، این دست‌آورد را از طریق استفاده از کتابهای خوب و خواندن داستـان تـوسـط کـودکـان پی ریزی کردند تا درک و فهم آنان را از زبان تقویت کنند و آتش علاقه شان را فروزان نگه دارند.»

کلاسهای *ورا* و *آنت*، کلیهٔ این موارد را متجلّی ساختند و براساس ایـن اصول، پیشنهادهای سوادآموزی را در فصل دوم ارائه دادند. آنچه این دو معلم را از معلمان دیگر (کم کارا) مشخص می کرد، شناخت ارتباط بیـن آموزش و سنجش آمادگی بود. *آنت* می نویسد: «من سعی دارم یک جامعهٔ کتابخوان در کلاس درس پرورش دهم. از این دیدگاه سعی می کنم هدفهای آموزشی را برای هر کودک جداگانه تنظیم کنم. برنامهٔ کار من این است که

آنان را از مرحله ای که احساس می کنم به آن رسیده اند، به مرحله ای که می خواهم بعدها به آن برسند، هدایت کنم.»

توضیحات *ورا* در مورد رویکردهایش به آموزش و راهبردهای گوناگون خواندن در هر مرحله از پیشرفت و گسترش سوادآموزی، مشروحتر بود؛ در حالی که می توان استدلال کرد که ممکن است شکاف واقعی بین گفته ها و اعمال این دو معلم، همان طور که ادّعا می کنند، وجود داشته باشد و آنان همهٔ آنچه را می گویند، انجام نداده باشند. اما واقعیت این است که کودکان کلاسهای *ورا* و *آنت* طبق داده های پژوهش از کودکان ۳۲ کلاس مورد بررسی، پیشرفته تر بودند.

یافته های پژوهشی که در فصل اوّل و دوم آمده، بیانگر این معناست که نیاز به چنین ساختاری، بیش از داشتن بهترین معلمانی است که در این پروژه از آنان یاد شده است.

ارزش ارتقای مراقبت و ارتباط آن با آموزش

کلی (۱۹۸۵) مدتها پیش، تحلیل دقیقی از راهبردهای کسانی که خواندن را دیرتر از سایرین شروع کرده اند، به دست داد تا از این طریق، رفتار اشتباه آنان را درمان کند. او اظهار داشت که معلمان کلاسهای اوّل برای آموزش نوآموزان سال اوّل به موارد زیر نیاز دارند:

- تحلیل رفتار آشکار خواندن و مهارتهای درک نوآموزان تازه وارد به مدرسه.
- پرورش و ارتقای راهبردهای رمزگشایی، به گونه ای که کودک بتواند معنا را از متن استخراج کند.

طبق نظریهٔ *کلی* (۱۹۸۵ و ۱۹۷۲) همه فراگیران خواندن و نوشتن، چه آنهایی که دارای مهارت هستند و چه کسانی که تجربه و مهارت خواندن ندارند، باید دارای اطلاعات یکپارچه و برجسته از منابع گوناگون باشند.

خوانندگان کتاب، لازم است چهار نوع علامت را به کار برند و به طور

درهم تنیده (ضربدری[۱]) آنها کنترل کنند. این چهار علامت عبارتند از:

- علم معانی (معنای متن).
- قواعد زبان (ساختار جمله).
- دیداری (نوشته ها، دیکته، قطع، اندازه و طرح).
- آواشناسی (صداها در زبان گفتاری) به جدول ۲/۴ نگاه کنید.

کلی (۱۹۹۱) می نویسد: «پس از یک سال آموزش»، دانش آموزانی که در کلاسهای درس زلاندنو به پیشرفتهای بالایی دست یافته اند، قادرند از کلیهٔ منابع علائم و اشاره ها بهره برداری و آنها را یکپارچه کنند. آنان هروقت که شروع به خواندن کرده اند، پیشرفت داشته اند و به نقطهٔ «نظام رشد خود»[۲] رسیده اند. درنتیجه، هر زمان که بخواهند، می توانند در کارشان پیشرفت کنند. این کودکان قادرند علائم و نشانه ها را برای خواندن معنادار به کار برند و چندین منبع و نشانه را کنترل کنند. چنانچه راهبردهای سطح بالا به شکست انجامد، می توانند از فرایندهای پایین تر سود ببرند و از توان خود، روی منبع دیگری تکیه کنند؛ مانند دسته ای از حروف. در هر حال، آنان در تمام اوقات روی پیام متن، دقت و توجه دقیق دارند.

از طرف دیگر، فراگیرانی که پیشرفت کمی دارند، از راهبردهای محدودی استفاده می برند. بعضی از کودکان، بدون توجه به جزئیات دیداری، به شدت به حافظهٔ خود تکیه می کنند. سایرین معنای واژه ها را از آغاز براساس صدا بدون توجه به معنا حدس می زنند (*کلی و کازدن*[۳] ۱۹۹۰).

نقش معلمان جبرانی وقتی که طبق برنامهٔ طراحی شده توسط *کلی* ۱۹۷۲ برای درمان عقب ماندگی خواندن عمل می کند، این است که راهبردهایی که کودک از آنها استفاده می کند، به دقت تجزیه و تحلیل و برای کودک به روشنی مشخص و از عکس العمل او در مقابل متن حمایت کنند.

---

۱. Cross - check ۲. Self - improving system

۳. Cazden

«معلم یک طرح یا چارچوب درس تهیه می کند. چارچوبی کـه در آن، کودک مهارتهایی را که دارد و از خود بروز می دهد، بسط و ارتقا بخشد. به او این امکان را می دهد تا با مطالب آشنا و ملموس آغاز و کار کند. به طرز سازنده ای با اشتباه ها و لغزشهای کودک کنار می آید. معلم خواستار آن است که متنها جامع و قابل درک باشند تا اشتباه ها اصلاح شونـد. او نظارت و کنترل را بیشتر و بیشتر به خود کودک واگذار می کند. کودک را به آرامی، اما پیوسته به استقلال و فعالیت سازنده سوق می دهد.»
(*کلی و کازدن* ۱۹۹۰)

تناسب آموزش خواندن با قابلیت فردی هر دانش آموز

نهضتی برای کـار با نوآموزان عقب مانده از آموزش خواندن بـه راه افتاده است (*کشدان*[۱] ۱۹۹۲). در توصیف فراگیران بازمانده از پیشرفت می گوید: «روشهای انتخابی، به قدر کافی سودمند نیستند. به عبارت دیگر، این شیوه ها با کودکان به طور فردی هماهنگ و متناسـب نیستند، بنابراین مردودین بسیاری هستند که نیاز به کمک خاص دارند. متناسب ساختن آموزش با یک یک نوآموزان در مراحل نخستین یادگیری خواندن و نوشتن، امری مهم و تعیین کننده است. گرچه این کار در کلاسهای شلوغ مشکل است؛ ولی یک معلم ورزیده و ماهر، می تواند خواندن کودکان را مشاهده و آمـوزش خود را براساس مشاهدات، به طور مؤثر با گـروه هایَ هم سنگ و هم معلومات هـماهنگ کننده (بیکر و *رابان* ۱۹۹۱) عکس این نظر را دارند. آنان کودکی را پیش از ورود به مدرسه و چند ماه پس از آن مورد مـطالعه قرار دادند. برای این مطالـعه، مقیاسهای سنجش خواندن ـ نوشتن (*فریرو*[۲] و تبرروسکی ۱۹۸۲) را به کار بردند. یازده گویهٔ سنجش عبارت بودند از:

۱. متن باید دارای ویژگی رسمی باشد تا امر خواندن به وقوع پیوندد.
۲. رابطهٔ بین متن و تصویرها.
۳. تشخیص حرفها و عددها.
۴. تفاوت بین حرفها و نقطه گذاری (علامت گذاری).

---

۱. Cashdan ۲. Ferreiro

۵ . گردش چشم روی متن .
۶ . رابطهٔ واژه ها و تصویرها
۷ . شناسایی کلمه ها در جمله .
۸ . این که آیا واژه ها باید جدا نوشته شوند؟
۹ . جایگاه واژه ها در جمله .
۱۰ . عناصر عمل خواندن کدامند؟
۱۱ . متناسب بودن متن با مضمون . (بیکر و *رابان* ۱۹۹۱ به نقل از *فریرو* و *تبرروسکی* ۱۹۸۲)

پس از یک و نیم سال تحصیلی ، یک دختر بچهٔ خردسال ، به طور آشکار از درس و یادگیری عقب افتاد . بیکر و *رابان* با تأسّف آن را به آموزش نامناسب نسبت دادند . معلوم شد دانش و ادراکهای پیشین او را لحاظ نکرده بودند . نگران کننده ترین جنبهٔ عقب افتادگی او ، طبق نظر بیکر و *رابان* ، دیدگاه وی نسبت به خودش به عنوان یک کتابخوان و نویسنده بود . مشکل است بپذیریم تجربهٔ این کودک منحصر به فرد باشد . این تصور (*کلی*) از معلمی بود که ابتدا محل و جایگاه آموزش خواندن و نوشتن کودک را تشخیص می دهد و سپس با تشویق و حمایت از این مرحله ، به آموزش مستقیم او می پردازد . چیزی که در این فصل مورد بحث قرار می گیرد .

اشاراتی برای تمرین

نقش معلم

لازم و ضروری است که کودک را برای استفاده از راهکارهای مفید خواندن ، مورد تشویق و ترغیب قرار دهیم (*گودمن* ۱۹۷۲ و ۷۳ و ۷۶) تا رفتار مثبت خود را گسترش دهد . راهکارهای تعیین کننده برای پیشرفت ، بستگی به تواناییهای زیر دارد :

● سرمشق[۱] ـ کودک در آغاز خواندن ، لازم است به طور مؤثر و کارآمد تنها

---

۱. Sample

جزئیاتی را از معنا و نوشته که به واژه ها شکل می دهد (یا تأیید یا اصلاح می کند) سرمشق خود قرار دهد. برای این کار لازم است کودک از بینش واژگان و ویژگیهای مهم و برجستهٔ نوشتن استفاده کند.

- *پیش بینی*[1] ـ کودک یاد می گیرد متنی را که بر پایهٔ انتظاراتی که به وسیلهٔ تجربه شکل گرفته است، پیش بینی کند. نوآموز این انتظارات را از دانش خود دربارهٔ معنا، قواعد زبان و از حرف و صدا به متن می آورد. (نگاه کنید به جدول ۲/۴)

این موارد در جریان پیشرفت کودک، ویرایش و پالایش می شوند. مضمون و علائم تصویری، کمک مهمی هستند؛ اما تجزیه و تحلیل حرفها، صداها و شکل واژه‌ها برای کاهش تردید و عدم قاطعیت، به یک راهکار فزاینده و ارزشمند تبدیل می شود.

- *تأیید و خود اصلاحی*[2] ـ کودک نیازمند آن است که همواره از صحّت پیش بینی و کار خود آگاه شود تا اصلاح توسط خود کودک صورت پذیرد. به تدریج که این توان و قابلیت جا افتاد، اطلاعات موردنیاز کاهش می یابد. علائم و نشانه ها به سرعت انتخاب می شوند و نظارت ضربدری و درهم تنیده، به بازخوانی و اطمینان و تأیید منجر می شود.

راه‌های تقویت و گسترش راهبردهای مثبت خواندن

هر زمان که کودک مشغول خواندن می شود، معلم نیاز دارد بر راهبردهای حسّاس و غیر رسمی که توسط کودک به کار می رود، نظارت داشته باشد و آشکارا تواناییهای او را برای گرفتن سرمشق، پیش بینی، تأیید و خود اصلاحی تقویت کند. این کار را می توان با دقت و توجه به علامتهای مناسب انجام داد و این موضوع نخستین سنگ بنای زبان گفتاری است.

هدف این است که با ترغیب کودک، استقلال او را پرورش دهیم. راهبردهای مناسب شامل بیاناتی از این قبیل است: «بسیار خوب»، «چه

---

۱. Predict ۲. Comfirm and self - Correct

خوب فکر کردی!»، «این کلمه را دیروز هم می دانستی!»، «این کلمه با صدای ... هم قافیه است»، «شما می دانید که این کلمه با صدای (س) شروع می شود، نه (ک).» مشاهدهٔ آنچه کودک به طور عملی و واقعی در هنگام خواندن انجام می دهد، مبیّن آن است که کودک چه چیزی را می داند و می فهمد. این اطلاعات برای این که بدانیم از کجا شروع کنیم و چه چیزی را باید به کودک بیاموزیم، مورد نیاز است.

آموزش به منظور تقویت نمونه برداری کارآمد

ساختن بینش واژگان، کودک را قادر می کند گنجینه ای از واژه های گوناگون برای استفاده در خواندن و نوشتن داشته باشد. این جزئیات و جسارت ساختار املایی را که مراحل نوشتن و شناخت خود به خودی نمونه ها و گروه بندی حرف و صدا را ارائه می کند، آسان می کند و پرورش می دهد. فعالیتهای زیر برای آموزش خواندن و نوشتن در سالهای نخستین تحصیلی، بنیادی و اساسی هستند.

- خواندن هرچه بیشتر متنهای عالی و گوناگون.
- گذشتن مستمر از زبان گفتاری به زبان نوشتاری در فعالیتها و موقعیتهای معنادار و جالب.
- کودکانی که برای خود یا دیگران می نویسند کلمه ها و عبارتهای آشنایی به کار می برند و نوشتن خود را ارتقا می دهند (یا درست نویسی را ابداع می کنند).
- نوآموزانی که خواندن را تازه شروع کرده اند، نیازمند دیدن دقیق و تشویق متنهای گوناگون و عبارتهای آشنا هستند تا به واژه ها و عبارتهای آشنا در متنهای متفاوت توجه کنند. برای مثال، یادداشتها، کتاب، کارت و نامه هایی که برای دیگران می نویسند یا دریافت می کنند. توضیح بیشتر روشهای تقویت پیشرفت در آموزش خواندن و نوشتن را از طریق مهارتهای رسمی در فصل دوم ملاحظه کردید.

آموزش به منظور تقویت مهارتهای پیش بینی کارامد

کودک برای پیش بینی معنا و قواعد زبان از طریق استفاده از علامتها نیازمند تشویق است. معلمان می توانند این توان کودک را با انتخاب مواد و وسایل متناسب با سطح دشواری پرورش دهند. براین اساس، باید توجه شود که آیا مفاهیم کلی و واژگان مندرج در متن، با تجربه های کودک همخوانی دارد. نکتهٔ مهم این است که معلمان به طور کامل از کتابهایی که در فرصتها و موقعیتهای یادگیری استفاده می کنند، آگاهی داشته باشند. کتاب باید پیش از این که در دسترس کودک قرار گیرد، به او معرفی و دربارهٔ آن توضیح کافی داده شود. این فنّی است که در فصل پنجم شرح داده می شود.

معلمان می توانند فراگیران را در معرض دیدگاه ها و واژه هایی که در کتاب به کار رفته است، قرار دهند. اوّلین خواندن با شرکت و راهنمایی بزرگترها بر پایهٔ انتظارهایی که کودک از ساختارهای زبان و دانستن قواعد داستان دارد، بنا می شود؛ مانند این که کلمه فعل است یا اسم، اسم مفرد است یا جمع و یا ضمیر یا صفت اشاره و اسم اشاره!

کوتاه کردن مراحل یا حذف یک کلمه (شفاهی یا کتبی) در بسط این جنبه از توانایی خواندن، مفید است. برای مثال، پرسشهایی مانند: در این جا چه نوع واژه ای معنا و مفهوم را می رساند؟ این گروه از واژه ها با چه حرفهایی شروع می شوند؟ و امثال آن، آگاهی از قواعد نوشتن را گسترش دهند. این بحث می تواند با پاسخهایی مانند: بله، بسیار خوب، در این جا کارساز است! ادامه می یابد. این مثالی از نحوهٔ استفاده از علامتهای حرف / صداست که می توان عرضه کرد؛ یعنی راهبردهای پاسخ به این سؤال: چه چیزی معنا و مفهوم را می سازد و به نظر درست می آید؟

آموزش در جهت تقویت و حمایت از مهارتهای اثبات و خود اصلاح گری

وقتی خوانندهٔ کتاب، معنا و مفهومی را حدس می زند، منتظر تأیید آن است. به طور فزاینده ای حدّاقل اطلاعات از علامتهای ممکن و درهم تنیده

شده انتخاب می شوند. چنانچه در این مرحله عدم اطمینان باقی بماند، خواننده نیاز به خود اصلاح گری دارد و برای توجه و دقت به نشانه ها و علائم اضافی نیازمند است. برای مثال، در صورتی که از حلّ مسأله یا دیدن اوّلین صدا ـ تصویر عاجز باشد، آن را تا آخر نگاه می کند. معنا و مفهوم وقتی فهمیده می شود که کودک جمله را دوباره بخواند.

معلمان می توانند با استفاده از راهبردهای زیر، خواندن کودک را تقویت کنند:

- مفاهیم و زبان متن در سطح مناسبی از دشواری باشند تا اطمینان حاصل شود که کنترل همه جانبه منابع و اطلاعات، باعث از دست رفتن معنا نمی شود.
- مسؤولیت تصدیق و تأیید پیش بینیها به کودک واگذار شود. سؤالهای زیر راهبردهای مثبت و واقعی خواندن را تسجیل می کنند: «از کجا می دانستی این کلمه درست است؟» (گاهی در پایان یک قطعه، به گونه ای که روانی و انگیزه قربانی نشود) یا «آیا آنچه را خواندی، معنا و مفهوم دارد؟»
- کودک تشویق شود از دانش و معلومات خود درباره علائم و نشانه هایی که در دسترس دارد، استفاده کند. این موضوع به کودک می آموزد که کدام یک از تصمیمهایی که دربارهٔ علائم و نشانه ها در موقعیتهای متفاوت می گیرد، مفیدترند. بدین ترتیب معنا و مفهوم، به سرعت بازسازی می شود. همین طور که کودک مهارت بیشتری در خواندن کسب می کند، راهبردهای اشاره های ضمنی، به تدریج یکپارچه و هماهنگ می شوند؛ به گونه ای که کودک به جایی می رسد که *کلی* (۱۹۹۱) آن را «بنای کنترل درونی» می نامد. کتابخوانان موفّق می توانند تصمیمهای فوری بگیرند، از ویژگیهای چشمگیر متن نمونه برداری کنند، پیش بینی و سپس تصدیق و تأیید کنند و تمام اینها را با کنترل همه جانبه و با صرفه و صلاح انجام می دهند.

کلی (۱۹۷۹) می نویسد: من خواندن را به مثابهٔ یک نوع فعالیت گرفتن پیام و حلّ مشکل می دانم. هرقدر بیشتر تمرین و کار شود، توانایی و

انعطاف پذیری افزایش می یابد. هنگامی که کودک بتواند تمام چهار راهبرد (نمودار شماره ۲/۴) اشاره را یکجا و یکپارچه به کار برد، در هر حال و هر زمان که بخواهد، پیشرفت خواهد کرد.

آموزش به‌منظور تقویت راهبردهای سازگاری کودک

کودکی که راهبردهای اندک رمزگشایی را در اختیار دارد، به شدت به امکانات ناچیز خود متکی است. او مدام برای دریافت معنا از متنهای غیر از کتابهای آشنا، مطلوب و شناخته شده تلاش خواهد کرد. توجه آگاهانه به پیشرفت نوآموز از طریق مشاهدهٔ رفتار او به معلم، کمک خواهد کرد که آنچه را می تواند انجام دهد و راهبردی را که مورد نیاز نوآموز است، انتخاب و توسعه دهد.

هنگامی که معلم، کودک را در حال کار روی متن مشاهده می کند، باید به موارد زیر توجه کند:

- خیلی زود در کار نوآموز دخالت نکنند.
- کودک را تشویق کند تا راهبردهای حلّ مسأله را نشان دهد.
- معنا و درک اشاره های اوّلیه برای تصدیق و توجه به منابع اطلاعاتی متن هستند.



● دوباره خوانی، اطلاعات موجود و قابل استفاده را برای کلیّت بخشیدن به جمله یا عبارت و آشکار کردن معنا با هم تلفیق می کند.
● کودک به سوی راهبردهای سطح پایین تر حرف و صدا و شکل یا ظاهر واژه رهنمون می شود. آموزش خواندن و نوشتن به طور فردی یا جمعی، توسط این اصول پیگیری و پشتیبانی می شود.

مشاهدهٔ رشد آگاهی کودک از حرفها و آواها که در خلال نوشتن آشکار می شود

هدف از خواندن، رسیدن به معناست. این موفّقیت از طریق راهبردهای شکل کلی واژه، متن و رمزگشایی توسط قواعد نوشتن حاصل می شود. نوشتن حرف به حرف، اغلب به وسیلهٔ حرکت و نیروی شکل حرفها تولید می شود. فرایندهای خواندن، دوشادوش یکدیگر گسترش می یابند. آنها مکمّل یکدیگرند و به کسب یادگیری خواندن و نوشتن کمک می کنند.

اهمیت نوشتن در توسعهٔ سوادآموزی کودکان جوان، به وسیلهٔ شواهد پژوهشهای زیادی مورد تأیید قرار گرفته است (*کلی* ۱۹۷۲، گودمن ۱۹۷۶، *اسمیت* ۱۹۷۸، بی سکس[۱] ۱۹۸۰ فریرو و تبرروسکی ۱۹۸۲). این اهمیت توسط خانم فریرو (۱۹۸۵) به خوبی توصیف شده است. او می نویسد: اجازه دهید بپذیریم که این گونه کودکان هنگام نوشتن، بین صدا و شکل حرفها یک ارتباط تخمینی برقرار می کنند. آنان ممکن است با مشکلات قواعد نوشتن مواجه شوند؛ ولی مشکلات زیادی نخواهند داشت؛ زیرا آنان اکنون درون نظام الفبایی نوشتن عمل می کنند. وقتی کودک در حال نوشتن است، به طور فعال با پردازش نظام املایی و آوایی درگیر است (به نمودار ۱ / ۲ نگاه کنید). کودک صداهایی را که جزء به جزء می شنود، روی کاغذ به شکل نماد و علامت می نویسد. برای این کار، از «هجا کردن اختیاری» یا «رشد نوشتاری» استفاده می کند. این رویکرد

---

۱. Bissox

فرصت گرانبهایی برای تحلیل پیشرفت آموزش خواندن و نوشتن توسط معلم فراهم می کند. هنگام هجا کردن اختیاری، کودک تمایل می یابد از مراحل پیشرفت در خواندن که به تدریج خالص تر و رسمی تر می شود، به جلو حرکت کند. این مراحل عبارتند از:

مرحلهٔ *پیش ارتباطی*[1]

در این مرحله، نویسندهٔ نوپا اظهار می کند که می داند علائم و نشانه ها نماینده گفتارند. نوشتن چیزی، شبیه دانستن حرفها و عددهاست. حرفهای نام خود کودک، به طور مکرّر و تصادفی به کار می رود.

مرحلهٔ *نیمه آوایی*[2]

هجاهای یک، دو و سه حرفی، نشانگر نمایی از انطباق حرف / صداست.

مرحلهٔ آوایی

در این مرحله، کار کودک جور کردن صدا و شکل است. کودک استعداد خود را برای بخش کردن کلمه تقویت می کند؛ مانند پول = یک بخش و دفتر = دو بخش.

مرحلهٔ *انتقالی*[3]

در این دوره، از توسعهٔ یادگیری خواندن و نوشتن کودک در مرحلهٔ شناخت قواعد نوشتن است و می تواند گروه های واژگان را بدون بخش کردن حرف به حرف بشناسد. در هنگام نوشتن، کودک قادر است به طرف هجا کردن قراردادی حرکت کند. توان یادآوری شکل کلمه، باعث می شود شمای کلمه به خاطر سپرده شود. الگوهای آشنا از بینش گروه های واژگان می تواند درست و بجا به کار گرفته شود؛ مانند حوس = هوس یا خاهر = خواهر.

در این مرحله، کودک احساس می کند که یک صدا می تواند توسط یک گروه از حرف نمایش داده شود؛ س = ث، ص یا ز = ذ، ض و ظ.

پیشرفت در نوشتن، آگاهی رو به رشد نوآموز را در موارد زیر نشان می دهد:

---

۱. Pre Communication ۲. Semi Phonetic ۳. Transitional

- الفبا و نام حروف (صدا و اسم).
- روابط حرف و صدا.
- قواعد راهنما.
- مفاهیم حرف یا واژه.
- رعایت فاصله.
- نظم و ترتیب دادن به کلمه.
- توالی صداها در واژه.
- علامت گذاری.

نظارت بر پیشرفت آموزش خواندن و نوشتن

این که توان بالقوّهٔ پیشرفت کودک جوان دچار خطا و عدم توازن شود، بسیار زیاد است؛ به ویژه وقتی که مراحل و فرایند سوادآموزی دارای پیچیدگی باشد. این امر، به خصوص پیش از سبکهای یادگیری فردی یا مشکلات مورد توجه قرار می گیرد. این جاست که نظارت و کنترل، به یک امر اساسی بدل می شود. این یک اصل جدید برای معلمان کلاس اوّل ابتدایی نیست؛ مشاهده دقیق، حمایت و پیگیری، بخشی از فهرست مهارتهای حرفه ای است.

دلایل عمده برای نظارت منظم به شرح زیر است:

- آنچه یک فرد می تواند انجام دهد، تعیین کنید.
- راهکارهایی را که کودک به کار می برد، شناسایی کنید.
- مرحله ای را که کودک در آن است و مقدار پیشرفت او را ارزیابی کنید.
- به معلم توانایی دهید که فرصتهای مناسب را برای فرد و گروه های کوچک تدارک ببیند.
- آگاهی برای انتخاب آموزش خواندن و نوشتن مناسب را فراهم کنید.
- از کاربرد راهبردهای مناسب مانند گروه بندیهای گوناگون اطمینان حاصل کنید.

نظارت و کنترل، چرخهٔ آموزش (شامل ارزیابی، برنامه ریزی، اجرای

آموزش و ارزیابی) را دنبال می کند و بخشی از برنامهٔ آموزش، خواندن و نوشتن است که در فاصله های منظّم اجرا می شود. (*کلی*) پیشنهاد می کند که هر سه هفته یکبار، پیشرفت کودک به دقت بررسی و ثبت شود.

نظارت باید در سطوح مختلف و طی کلاسهای معمولی آموزش انجام شود. کلاس درس باید به نحوی سازماندهی شود که روزانه بتوان یک یا دو کودک را مورد ارزیابی قرار داد (به فصل پنجم نگاه کنید). نظارت رسمی به دنبال سنجش آمادگی کودک، در هنگام ورود به مدرسه صورت می پذیرد (به فصل اوّل نگاه کنید). معلمان با تجربه، به طور مستمر کودکان در حال یادگیری را زیرنظر دارند و این کار، همان مشاهدهٔ تشخیصی است که در آموزش اثر می گذارد. نظارتهای رسمی تر، شامل ارزیابی و ثبت میزان پیشرفت در موارد زیر صادق است:

- ادراکهای اساسی دربارهٔ نوشتن و قواعد آن.
- دامنه و وسعت راهبردهایی که کودک هنگام خواندن متن، نوشتن از روی سرمشق، پیش بینی، تصدیق و تأیید و خود اصلاح گری به کار می گیرد.
- استفادهٔ مناسب کودک از نشانه های موجود و در دسترس.
- دامنه و وسعت کاربرد علائم مرتبط به هم توسط کودک.
- قابلیت و توان کودک برای بازسازی معنای متن.
- حدّ و اندازهٔ بینش واژگان.
- توانایی کودک برای شنیدن صدا در کلمه، با درک فزاینده ای در زبان رایج کشور.
- مرحلهٔ پیشرفت کودک در نوشتن، به خصوص با هجا کردنهای اختیاری.

همان طور که «*هلداوی*»[1] (۱۹۷۹) می گوید: بهترین خط مشی آن است که وقتی کودک وظیفه و کارش را در شرایط معنادار انجام می دهد، مورد نظارت واقعی قرار گیرد؛ مانند خواندن و نوشتن عادی ضمن برنامه و مقایسهٔ آن با مشاهداتی که همان کودک پیش از این داشته است.

---

۱. Holdaway

کودکان به طور معمول در درجه های گوناگون پیشرفت می کننـد و در مراحل متفاوت ترقی هستند. معلمان لازم است از این موضوع آگاهی داشته باشند تا اطمینان یابند که مقررات کلاس به طور مـرتّب، با نیازهای متغیـر آموزش خواندن و نوشتن هماهنگ است.

ثبت گزارش خواندن و تحلیل موارد نادرست

موقعی که کودک متن غیر عادی را می خواند، معلم می تواند چگونگی فرایند کار را مشاهده کند. این موضوع به معلم اجازه می دهد موارد زیر را ارزیابی کند:

- معنا و مفهوم را بازسازی می کند.
- به استقبال خط و خطر می رود.
- از اشاره هایی استفاده می کند که بیشترین توسعه را یافته اند.
- مناسبترین اشاره ها و علامتها را انتخاب می کند.
- راهکارهای گوناگون را ترکیب و یکپارچه می کند.

روشهای سنجش و اندازه گیری رفتار خواندن، تنها اندازهٔ درستی یک متن غیر آشنا را نشان می دهد که کمک زیادی نمی کند و علاوه بر این، خط یا غلط گیری برای تجزیه و تحلیل توانایی پردازش کودک درموقع استفاده از اشاره ها مورد استفاده قرار می گیرد. مثالهایی از ثبت خطاها و اشتبـاه کودک را در پیوست شمارهٔ ۹ ملاحظه کنید.

۴
رابطه سازگاری مثبت با مدرسه و پیشرفت از طریق خواندن

دو روز پیش، دوشنبه، یازده کودک جدید وارد مدرسه شدند. معلم می گوید: «آنها بچه های بدی هستند. برای مادرانشان گریه می کنند و اشک می ریزند.» هنوز ساعت ۹ و ۵ دقیقه نشده است که معلم را کلافه می کنند. کلاس درهم و برهم می شود و میز و صندلی روی هم می ریزد.

ساعت ۸ و ۵۵ دقیقهٔ صبح، چون هوا بارانی است، کودکان وارد کلاس می شوند. به طور معمول، در این ساعت باید در زمین بازی، منتظر زنگ کلاس باشند. معلم برای کودکان بزرگتر روی تابلو چیزهایی می نویسد. او گهگاه برای یکی از آنان مطلبی را توضیح می دهد. یکی از کودکان تازه وارد گریه می کند. خانم معلم سرگرم گفت و گو با یکی از والدین است و به گریهٔ او توجهی ندارد. مادری که قصد کمک دارد، به طرف کودک می رود و با نقاشی کردن، کودک را از گریه باز می دارد. ساعت ۹ صبح، کودکی در حال گریه به طرف معلم می رود و دست بلند می کند. معلم می گوید: «بنشین» و او را به طرف میز می کشاند. کودک کنار دستیار معلم که به کمکش آمده است، می نشیند. حالا سه کودک در کنار مادری که در نقش دستیار معلم است، نشسته و گریه می کنند. همه شان می خواهند خانم معلم آنان را در آغوش بگیرد. اما معلم سعی می کند دستی بر سر هرکدام بکشد. معلم سر یک پسر بچه داد می زند و می گوید: «جان! بس کن دیگه! داری همهٔ ما را به گریه می اندازی! برو بیرون!» معلم پسر بچه ای را به داخل کلاس می کشاند. او و دستیار از کلاس خارج می شوند و سه کودک را که گریه می کنند، به حال خود می گذارند. یکی از آنها دست دستیار را رها نمی کند. ساعت ۹ و ۶ دقیقهٔ صبح، معلم دستور می دهد همه کنار در، صف بکشند. دستهایش را به هم می زند. دو کودک که گریه می کنند، به داخل صف کشیده می شوند؛ طوری که یکی از آنها جامدادی خود را نیز جا می گذارد. معلم سر او هم داد می کشد و می گوید: «تو حالا پسر بزرگی هستی!»

بازی با اسباب بازی ـ به کودکان گفته می شود برای این که اسباب بازی بگیرند، باید بعد از بازی، لباس خود را عوض کنند. یکی از کودکان گریه کنان به کلاس باز می گردد. معلم، پس از بازی، اسباب بازیها را جمع می کند. یکی از بچه ها گریه می کند. معلم او را از کلاس بیرون می کند. توضیح بیشتری در این باره نداریم.

(بنت و کل[1] ۱۹۸۹)

---

۱. Bennett & Kell

یافته های پژوهش، حاکی از آن است که موفّقیت دانش آموز در آغاز یادگیری خواندن، بستگی به سطح همسازی کودک با مدرسه دارد. عوامل شناخته شدهٔ سازگاری کودک شامل: رقابت ـ که توسط مدرسه ایجاد می شود ـ شخصیت فردی و خلق و خوی کودک است. اینک اثر مثبت یا منفی سازگاری در سطح عملکرد کلی روشنتر شده است. نیوسون و نیوسون[1] (۱۹۷۷) می نویسند:

«وقتی می گوییم کودک با مدرسه سازگار است یا نه، ممکن است نکتهٔ مهم و تعیین کننده ای را فراموش کنیم؛ یعنی این که در معرض فرایند اجتماعی شدن اجباری قرار گیرند که موکول به عرضهٔ پاداشهای تشویق کننده باشد. امّا نتیجه ای که از آن می توان گرفت، این است که آنان یاد می گیرند جایگاه و موقعیت خود را به عنوان اعضای بسیار جوان، در سطوح و طبقات گستردهٔ اجتماعی بپذیرند.»

بنابراین عواملی که انطباق کودک را به اجتماعی شدن دیکته می کند و امکان می دهد نیروی عاطفی و ذهنی به تقویت یادگیری بپردازد، از مسائل پیچیده و بغرنج است.

چالشهای مدرسه برای تازه واردین

در نخستین سالهای دههٔ ۱۹۸۰ چند مطالعهٔ پژوهشی دربارهٔ تجربه های مربوط به سازگاری مدرسه انجام شد. مشکلات کودک در بریدن از خانه و تداوم آن در مدرسه، به اسناد و مدارکی متکی بود که توسط «*کلیو*»[2] (۱۹۸۲) ارائه شد. پژوهشگران به این عوامل به مثابه محیط فیزیکی، روشهای متداول و زبانی که بزرگسالان به کار می برند و همچنین مسائل و مشکلاتی که به کودکان تازه وارد به مدرسه ارائه می کردند، نگاه می کنند. اندازهٔ کلاسها، طبیعت و ماهیت مدرسه که به طور موضوعی تقسیم بندی شده است و شیوه های گفت و گوی بزرگسالان با کودکان، همه و همه برای

---

۱. Newson & Newson ۲. Cleave

نوآموزان ایجاد مشکل می کنند. «*ویلز*»[۱] (۱۹۸۳) روی زبانی که معلمان برای سؤال از کودکان به کار می برند و تفاوت آن با زبان والدین در خانه، تأکید دارد.

«*بارات*»[۲] (۱۹۸۶) وقتی تجربهٔ ۷۶ کلاس جدید را ارزشیابی می کرد، متوجه تفاوتهای زیادی شد. این وضع در اثر برخورد گرم معلمان ماهر و با تجربهٔ کلاسهای اوّل، تخفیف پیدا کرد. به نظر می رسد این موضوع، بیشتر به درجهٔ همدلی معلم بستگی دارد. این توان و قابلیت معلم برای تسکین آسیب روحی که در اثر جدایی کودک از والدین به وجود آمده بود، به ویژه در نخستین روزهای ورود به مدرسه، تأثیر مثبت و قطعی روی سازگاری کودک در مدرسه داشت.

براساس مطالعه ای که توسط *رایلی* ۱۹۹۴ انجام شد، معلمان کلاس اوّل به یک پرسشنامهٔ پستی پاسخ دادند (پیوست شمارهٔ ۶). در پاسخ به سؤالی دربارهٔ هدفهای سال اوّل ابتدایی، اعلام کردند که آنان ملاحظات اجتماعی را به عنوان یک موضوع حاشیه ای و مهمتر از هدفهای علمی تلقی می کردند. این موضوع مؤیّد درک نیاز کودک است تا در روزهای نخستین ورود به مدرسه، از لحاظ عاطفی احساس امنیت کند و با موفّقیت خواندن را فراگیرد، و نیز توجه به کلیّت کودک و نیازهای رشد همه جانبهٔ او از طرف معلمان کلاس اوّل ابتدایی است.

در فصل سوّم این کتاب، پیشنهاد شد کارآمدترین معلمان کلاس اوّل که بیشترین تجربه را از گروه سنّی کلاس اوّل دارند، در پروژهٔ پژوهش قرار گیرند. این بدان معنا بود که آنان مهارتهای لازم را برای توجه به نیازهای روان شناختی و عاطفی کودکان تازه وارد دارا هستند. این مسأله همچنین برای مدیران و راهنمایان تعلیماتی، از اهمیت خاصی برخوردار است که درموقع انتخاب معلمان کلاس اوّل دبستان، آن را مورد توجه قرار دهند. یافته ها و مدارک بسیاری دربارهٔ اهمیت اوّلین سال مدرسه وجود دارد، از

---

۱. Willes ۲. Barratt

این رو، به نظر منطقی می رسد که از بین معلمان، شایسته ترین، مجرّبترین و همدل و همزبان ترین آنان را برای کار در کلاس اوّل دبستان انتخاب کنیم.

عوامل مستعد ساختن کودک از درون

توان فردی کودک برای مقاومت و ایستادگی در برابر ناملایمات، به دو چیز بستگی دارد؛ خلق و خوی او و قابلیت یادگیری ساز و کارهای انطباق و سازگاری با مدرسه. جدا شدن از خانه و آمدن به مدرسه که بر منابع درونی کودک اثر می گذارد، به ثبات عاطفی و توانایی او در سازگاری مربوط است. دیگر عوامل مانند تمایلات درونی و بیرونی و نیز تجربه های پیش از مدرسه، روی راهبردهای سازگاری تأثیر می گذارد. کودکانی که در خانه از داشتن خواهر و برادر محرومند، اغلب برای معاشرت و همبازی شدن با دیگر کودکان مشکل دارند؛ در حالی که آنان که برادر و خواهر بزرگتر یا کوچکتر دارند، برای سازگاری مشکل کمتری دارند.

بدیهی است وسعت و درجهٔ آمادگی کودک برای روزهای پس از ورود به مدرسه، بستگی به روشهای برخورد با او در روزهای نخستین دارد. «*چازان*»[1] (۱۹۷۱) آمادگی برای ورود به مدرسه را مورد بررسی قرار داده است. براساس مطالعات نامبرده، کودکان از طریق مصاحبه مورد ارزیابی قرار گرفتند. آنان به لحاظ داشتن آمادگی و عدم آمادگی، به دو دسته تقسیم شدند. عواملی که تصور می شد به تجربه کودک برای ورود به مدرسه مربوط است، مورد توجه قرار گرفت؛ مانند: آشنایی با کتاب، آواهای مهد کودک، میزان بازی با اسباب بازی در خانه و فرصت برای ملاقات و برخورد با سایر کودکان پیش از ثبت نام. این موضوع اهمیتی را که کودک «می داند چه بکند» نشان می دهد (*بارات* ۱۹۸۶). نتیجه ای که *چازان* (۱۹۷۱) از پژوهش خود به دست آورد، این بود که میزان آمادگی مطلوب برای آغاز مدرسه، به سوابق اجتماعی، اقتصادی خانواده و والدین مانند نگرش آنان

---

۱. Chazan

به تعلیم و تربیت ارتباط داشت. پژوهشهای بسیاری در این زمینه می توان انجام داد.

سازگاری با مدرسه و آغاز یادگیری موفّقیت‌آمیز

مدارک کمی دربارهٔ ارتباط سازگاری با یادگیری موجود است. «کلارک» (۱۹۷۶) دریافت کودکانی که به راحتی و در آغاز مدرسه خواندن را می آموزند، همانهایی هستند که با خوشحالی و راحتی با مدرسه سازگار شده اند. بعکس، «هوقز» (۱۹۷۹) نشان داد که بعضی از کودکان به مدرسه، به عنوان محیط یادگیری نگاه می کنند.

مطالعات اخیر (*ایلگ*[۱] و *آمز*[۲] ۱۹۶۵، *جانسون* ۱۹۶۵، *آستین*[۳] و *لافرتی*[۴] ۱۹۶۸) رابطهٔ قطعی و مسلّمی بین آمادگی رفتن به مدرسه و یادگیریهای آتی یافته اند. کودکی که آمادگی رفتن به مدرسه را داشته باشد و با این آمادگی سازگاری مطلوبی از خود نشان دهد، احتمال بیشتری دارد که در بقیهٔ کارهای تحصیلی، موفّقتر از کودکی باشد که این آمادگی را ندارد. (*تامپسون*) سه حوزهٔ رفتار کودک را که با مدرسه سازگار می شود، به شرح زیر بیان کرده است:

۱. *سازگاری عاطفی*[۵]: سازگاری عاطفی مربوط به استقلال، اعتماد به نفس و میزان نقدپذیری و نصیحت پذیری کودک است.

۲. *سازگاری اجتماعی*[۶]: یعنی این که کودک می تواند با بزرگتر از خود و همسالان، رابطهٔ رضایت بخش داشته باشد.

۳. *دیدگاه و رفتار در واکنش به نیازهای ذهنی*[۷]: این حوزه میزان علاقهٔ کودک را به کارش جست و جو می کند. همچنین میزان تمرکز، درگیری در کار و ارزش فرصتها را مورد پژوهش قرار می دهد.

---

۱. Ilg ۲. Ames ۳. Austin ۴. Lafferty

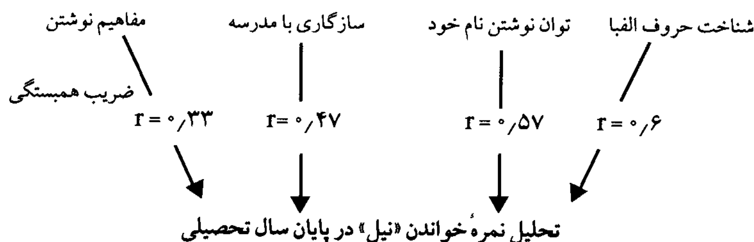
۵. Emotional adjustment ۶. Social adjustment

۷. Attitude and behaviour in responde to Intellectual demands

در پژوهشی که *تامپسون* (۱۹۷۵) انجام داد، پرسشنامه‌ای حاوی ۲۴ گویه تهیه کرد. این پرسشنامه را ۱۳۷ کودک در پایان نیمسال اوّل کلاس اوّل تکمیل کردند. گروه نمونه به دو دسته تقسیم شده بودند. نتایج نشان داد نیمی از کودکان که به مهد کودک رفته بودند، در حوزهٔ عملکرد ادراکی، بهتر از کودکانی که به مهد کودک نرفته بودند، توسط معلمان درجه‌بندی شدند. در نیمی دیگر، به‌طور قطع و یقین، سازگاری ارتباطی با رفتن یا نرفتن او به مهد کودک نداشت.

«*رایلی*» (۱۹۹۴) توانست پیشرفت دو گروه کودک را در نخستین سال ورود به مدرسه اندازه گیری کند و مقدار تأثیر سازگاری و انضباط مدرسه را بسنجد. علاوه بر ارزیابی کودکان، از معلمان کلاس خواسته شده بود پرسشنامهٔ (سازگاری) با مدرسه را پس از شش هفته درس خواندن، دربارهٔ هریک از کودکان تکمیل کنند. یافته های عمده به قرار زیر است:

گستردگی دامنهٔ تغییرات نشان داد (پیوست شمارهٔ ۷) در تمام گروه نمونه، کودکان هنگام ورود به مدرسه، پانزده ماه نسبت به سنّ شناسنامه‌ای تفاوت دارند. پایین ترین سطح نمره در آزمون مفاهیم نوشتن، برای برخی کودکان، نمرهٔ ۳ بود (یعنی از نظر مفاهیم نوشتن درحدّ کودکان سه ساله). این بدان معناست که آنان درک کمی از کتابها دارند و خیال می کنند فقط متن کتاب است که داستان را تعریف می کند، نه تصویرها. بعضی کودکان



جدول شمارهٔ ۴٫۱ . خلاصه ای است از رابطهٔ مهارتها هنگام ورود و نمرهٔ خواندن در پایان اوّلین سال مدرسه (ارتباط سازگاری با موفّقیتهای بعدی در تمام زمینه ها، با اطمینان ۹۹٫۹ درصد معنادار است) ($p < ۰/۰۰۱$) .

حروف الفبا را نمی شناسند، از طرفی، یک کودک براساس آزمون تحلیل خواندن «نیل»، سنّ ۸٫۳ سال داشت.

به هر حال، بیشترین یافته های جالب توجه از سنجش خواندن، در پایان سال اوّل مدرسه به دست آمد. تحلیلها نشان داد که بعضی مهارتهای مربوط به آموزش خواندن و نوشتن، بیانگر موفّقیتهای بعدی است. جدول ۴٫۱ ارتباط مهارتهای خواندن در آغاز سال را با نمرهٔ خواندن در پایان سال نشان می دهد. (این نمره ها از طریق تحلیل نمرهٔ خواندن «نیل» مورد سنجش قرار گرفت.)

این اندازه گیری (پیوست شمارهٔ ۵) پس از این که کودکان شش هفته در مدرسه بودند، توسط معلم تکمیل شد. معلوم گردید این پرسشنامه، موفّقیت بعدی کودکان را به خوبی پیش بینی می کند. شگفت این که درجهٔ سازگاری کودک در مدرسه، ارتباطی با سنّ شناسنامه ای او در موقع ورود به مدرسه نداشت (ارتباط در حدّ ۰٫۰۰۴ معنادار نبود). اهمیت این موضوع، بعداً مورد بحث قرار خواهد گرفت.

نیروی سازگاری مثبت کودک در مدرسه برای پیش بینی موفّقیت در خواندن، با روشهای آماری «رگرسیون چند متغیری» مورد بررسی بیشتری قرار گرفت. این تجزیه و تحلیل، همهٔ عوامل و متغیرها را همزمان مورد نظر دارد و سهم هریک از مهارتهای ورودی را با استفاده از «تحلیل نمرهٔ خواندن نیل» تعیین می کند.

با طبقه بندی کودکان به گروه ها، که براساس نمرهٔ سازگاری کودک در مدرسه به دست آمده بود، این امکان به دست آمد که ارتباط بین سازگاری اولیه و خواندن بیشتر و بیشتر روشن شود (به جدول شمارهٔ ۴٫۲ نگاه کنید).

	تعداد کسانی که نمی توانند بخوانند	تعداد کسانی که می توانند بخوانند
کاملاً سازگار	۱۶(٪۸)	۴۸(۲۵٪)
سازگار	۴۵(۲۳/۶٪)	۴۷(۲۴/۶٪)
ناسازگار	۲۸(۱۴/۷٪)	۷(۳/۷٪)

جدول ۴٫۲: نمرهٔ سازگاری در مدرسه (تعداد ۱۹۱ کودک)

از ۱۸ درصد کودکانی که پس از شش هفته هنوز با مدرسه سازگار نشده بودند، تنها هفت نفر در پایان سال می توانستند بخوانند. از ۳۳ درصد کودکانی که به خوبی با مدرسه سازگار شده بودند (۴۸ نفر از ۶۴ نفر)، براساس نمرهٔ تحلیل *نیل*، در پایان سال می توانستند به خوبی بخوانند و نمره بگیرند، و این امر بدون دخالت مهارتهای ورودی بود.

طبق یافته های *رایلی* (۱۹۹۴) حدود و اندازهٔ سازگاری کودک با مدرسه، عامل مهمی در توان خواندن کودک در پایان سال اوّل تحصیلی است. تجزیه و تحلیلهای آماری بیشتر با استفاده از «مجذور خی» مقدار و سطح سازگاری و توان خواندن را مشخص کرد (با استفاده از نمرهٔ تحلیل خواندن نیل). ارقام آماری این تحلیل در پیوست شمارهٔ ۴ آمده است.

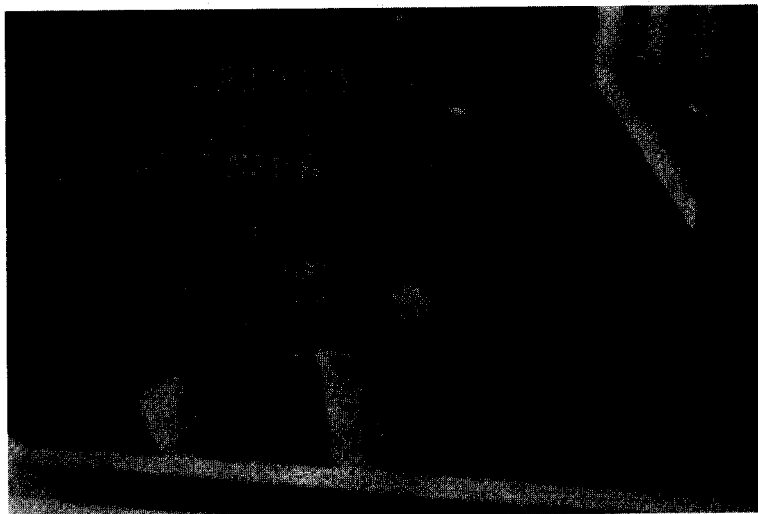
اشاراتی برای تمرین

یافتهٔ عمده این پژوهش می گوید: ۸۰ درصد کودکانی که با ویژگیهای زیر وارد مدرسه می شوند، این شانس را دارند که برابر سنّ شناسنامه ای خود، در پایان سال اوّل مدرسه، توان خواندن را داشته باشند.

- دارا بودن دانش پیشرفته دربارهٔ الفبا.
- توان نوشتن نام خود.
- درک تصور کلی دربارهٔ نوشتن.
- سازگاری مثبت با مدرسه.

از ۱۹۱ نفر نوآموزان گروه نمونه، ۵۴ درصد در پایان سال می توانستند به خوبی بخوانند و نمرهٔ آزمون تحلیل خواندن نیل را بگیرند و دیگران هم در کسب مهارتهای خواندن پیشرفت کرده بودند. از این عده، ۹۳ درصد کسانی بودند که به طور مطلوب با مدرسه سازگار شده یا در حال سازگاری بودند. تنها ۳ درصد کل گروه نمونه که از طرف معلمان، ناسازگار توصیف شده بودند، در نیمهٔ راه تحصیل باقی ماندند.

نباید تعجب کرد که کودکانی که مدرسه را جای ناخوشایندی دیدند، در



انجام وظیفه برای یادگیری خواندن موفّق نشدند. کلارک (۱۹۷۶) دریافت که نوآموزان جوان که در کلاس او درس می خواندند، با خوشحالی با مدرسه سازگار شدند. «*ولز*» و «*رابان*» (۱۹۷۸) کشف کردند کودکانی که نمره های بالاتری دارند، انتظار داشتند پایین تر از سنّ هفت سالگی (سنّ ورود به مدرسه) ارزیابی شوند. پژوهشگران دریافتند که کودکان ساکت، آرام و مفلوک، به خاطر سازگاری ضعیف در سال دوم تحصیلی، همین وضع را ادامه می دهند. این کودکان ساکت و آرام، بیشتر از کودکانی که مشکلات رفتاری داشتند، درگیر می شدند یا با دیگران مخالفت می کردند. سایر پژوهشهای با مقیاس بزرگ که پیشرفت سالهای نخستین را مورد بررسی قرار داده اند، مانند پژوهش مهد کودک «*تایزرد*» (۱۹۸۸)، سازگاری در مدرسه را اندازه گیری نکردند.

در تمام شش مورد «یادگیری سازگاری با محیط» که در پژوهش رایلی (۱۹۹۴) دخالت داشت، در این باره که سنّ ورود به مدرسه چه سالی باشد، اختلاف نظر بود. آنچه از بررسی ادبیات پژوهش به دست می آید، نشانگر آن است که مشکلاتی که برای کودکان چهار ساله پیش می آید، ارتباطی با

سنّ آنان ندارد. در حدّ ۰/۰۰۴ = r معنادار نیست. بعضی از کودکان چهار ساله در سنجش آمادگی، برابر ۴/۱ سال بودند. دیگر عوامل، بیشتر از سنّ اثرگذار بودند. این عوامل عبارتند از:

- توان شناخت و نامگذاری حروف الفبا.
- توان نوشتن نام خود.
- اندازه و حدودی که کودک خود را با مدرسه سازگار کرده است.
- درک مفاهیم نوشتن.

به هرحال، همان طور که در فصل سوّم بحث شد، بلوغ و توان کودک در تمرکز و انجام تکالیف، باید شناخته شود.

یافته های مربوط به ارتباط سازگاری با مدرسه و موفّقیت در یادگیری، ما را به چگونگی وظایف مدرسه در ایجاد محیط مناسب یادگیری رهنمون می شود. شک نیست که کودک نیاز به احساس امنیت و شادمانی دارد تا این که همهٔ تواناییهای خود را در مقابله با یادگیری خواندن و نوشتن به کار گیرد. معلمان کلاس اوّل ابتدایی باید به این موضوع توجه کنند. تنها پس از آن است که امکان می یابد اساس آگاهانه ای را بر پایهٔ سیاستهای پذیرش کودک، محیط کلاس و ساختار سازمانی بنا نهاد و پس از آن روی دانش سرشتی و هماهنگ برای پیشرفت در آموزش خواندن و نوشتن سرمایه گذاری کرد.

تدابیری برای ثبت نام

موضوع اصلی و محوری این کتاب، این است که کودک به طور خارق العاده ای با استعداد است؛ همان طور که *دونالدسون* (۱۹۸۹) می نویسد:

«کودکان، دانش آموزانی فعال و کارامد، کاوشگرانی توانمند و مشتاق درک و فهم هستند. نباید تصور کرد که مغز کودک در هر مرحله ای از رشد، انبار دانشها و معلومات گوناگون است و نباید قبول کرد که کودکان منتظر می مانند تا ما آنان را به یادگیری وادار کنیم. آنان خود به خود شگفت زده می شوند، می پرسند و سعی دارند احساس کنند. نه این که

هر از گاهی، بلکه هر وقت که از ما سؤال می کنند، ما را به سبب محدودیت در توان پاسخ، تحت فشار قرار می دهند و این همان چیزی است که هر بزرگسالی که با کودکان سر و کار داشته و گفت و گو کرده است، آن را به خوبی می داند.»

دونالدسون از این هم فراتر می رود؛ وقتی که می گوید: «این توان بسیار زیاد، درمورد هر فرد صادق است و به وسیلهٔ تمایلات گوناگون برانگیخته می شود. شواهد و مدارک پژوهش، حاکی از آن است که کودکی که تازه وارد مدرسه می شود، باید مورد توجه و احترام قرار گیرد.» او اضافه می کند: «نوآموز جوان، برای این که بتواند آنچه را پیش از ورود به مدرسه آموخته است، گسترش دهد، نیاز به احساس امنیت و آسایش روانی دارد. اوّلین عامل عمده ای که در سازگاری دانش آموزان با مدرسه نقش دارد، مربوط به راه و روشی است که در نخستین آشنایی با مدرسه شکل گرفته است.»

ارتباط با تشکیلات مربوط به پیش از مدرسه

برای گذر از خانه به مدرسه، به طور سهل و آسان، نوآموزان جوان نیاز به زمان و اندیشه دارند. بهترین راه کاهش مشکلات روانی ناشی از جدایی از خانه و آمدن به مدرسه برای کودکان چهار تا پنج ساله، ایجاد ارتباط با مهد کودک و بازیهای گروهی است. طبق گزارش ادارهٔ آموزش و پرورش در سال ۱۹۹۳، حدود ۹۰ درصد کودکان، به نوعی دورهٔ پیش دبستانی را گذرانیده اند. بیشتر مدارس، کلاسهای مهد کودک یا آمادگی دارند که نوآموزان آنها گذرانیده اند؛ اما سطح و کیفیت این دوره ها با هم تفاوت زیاد دارد. گزارش ادامه می دهد که این دوره ها خیلی ضعیف برگزار می شوند. دانش آموزان اغلب بدون دیدن دوره های کامل یا حضور در این کلاسها، به طور ناگهانی و تمام وقت، مدرسه را آغاز می کنند؛ در حالی که ثابت شده است ورود تدریجی، متداول و معمولی به مدرسه، سودمندتر است. مدرسه هایی که این سیاست را قبول دارند، باید ترتیب دیدار کودک را با

مربّیان مهد کودک یا معلمان کلاس اوّل بدهند یا این که کودک یک سال پیش از ورود به مدرسه و آموزش رسمی، در مدرسه ثبت نام کند و حضور یابد.

کارها باید به نحوی ساماندهی شود که با توجه به جمعیت کودکان، به قدر کافی مربّی و معلم مهد و کلاس اوّل برای رسیدگی به کودکان وجود داشته باشد. این کار باعث دیدارهای آرام، خوب و سازمان یافته می شود. دیدار کارکنان مدرسه از خانه و خانوادهٔ کودک، برای منظورهای خاص (کودکانی که نیاز ویژه ای دارند یا به گونه ای مشکل دارند) دارای مزیّت بزرگی است.

مرحلهٔ آغاز مدرسه

اکنون بیشتر مدرسه های ابتدایی برای تازه واردین، محیطی آرام فراهم می کنند. این کار به کودکان فرصت می دهد که شاهد یک روز کوتاه در مدرسه باشند و برای چند هفته خود را عضو گروه کوچکی احساس کنند. از لحاظ علوم تربیتی، این کار برای کودکان مفهوم خوبی دارد. چنین روشی، به معلم فرصت می دهد که رفتار کودک را با دقت مشاهده و از او شناخت پیدا کند و روابط با نوآموز را شکل دهد. تماس با والدین در آغاز و پایان هر روز، به درک معلم از کودک کمک می کند و بسیار گرانبهاست.

کلییو[۱] و برون[۲] (۱۹۹۴) الگوهای گوناگون را هنگام ورود به مدرسه ارائه می کنند:

- همهٔ نوآموزان جدید، طی دو روز پذیرفته شدند.
- یک سوّم کلاس برای مدت سه روز پذیرفته شدند.
- تمام کلاس در طول هفته، روزی نیم ساعت صبح پذیرفته شدند.
- گروه کوچکی، یک روز در میان پذیرفته شدند.
- هیچ کودک جدید تا استقرار (سنین مختلف) پذیرفته نشد.

---

۱. Cleave ۲. Brown

کودکانی که پیش از سنّ قانونی مدرسه پذیرفته می شوند، امکان سازگاری بیشتری دارند. تدابیری می تواند به طور انفرادی صورت گیرد؛ مانند مربیّان پاره وقت برای کسانی که هنوز به پنج سالگی نرسیده اند یا برابر سنجش آمادگی تا اولّین نیم سال به پنج سالگی می رسند. اولّین نتایج پژوهشهای سال ۱۹۹۳ در سازگاری فردی، آثار یادگیری مطالعات انجام شده را مورد تأیید قرار داد.

گزینش کارکنان

مسألهٔ گزینش کارکنان، یک موضوع کمّی و کیفی است. درجه و سطح منابع انسانی به طور وضوح، عامل عمدهٔ موفّقیت کودک به هنگام ورود به مدرسه است. درجه و سطح منابع انسانی، اشاره به دفعات و نوع کارآموزی، سابقهٔ فرهنگی و وسعت تجربهٔ تدریس در کلاس اوّل دارد. در گزارش پژوهش سال ۱۹۹۳ آمده است: وقتی که در کلاس دو معلم بدون دستیار باشند، سهم مهمی در کیفیت و حدّ مطلوب ادا می کنند. این وضع، در شرایطی که دستیار دارای ویژگیهای مناسب باشد، به طور یکسان و تغییرناپذیر بهتر می شود. این مطلب را در راستای یافته های پروژه مربوط به اندازهٔ کلاس «*وورد*» (۱۹۹۰) و «*رایلی*» (۱۹۹۴) ابراز شده است. بر معلمان کلاسهای اوّل فرض است که بدیهیاتی در سطوح بالاتر کیفیت و تعداد کارکنان را که منتج به تجربهٔ یادگیری مؤثر برای کودکان می شود، بیان کنند.

«*کلبیو*» و «*براون*» (۱۹۹۴) دریافتند در مواردی که الزامی برای کارکردن با کودکان در گروه های کوچک وجود داشته باشد و در شرایطی که مشاهدات فردی انجام می شود، مدرسه ها می توانند از والدین و افراد بازنشسته برای ادارهٔ کلاس درس استفاده کنند. به هرحال، کمک داوطلبانه بدون اشکال نیست؛ زیرا وظایف اضافی بر دوش معلم می گذارد.

بهره جویی از معلمان آموزش دیده و با تخصص و با تجربهٔ کافی باید مورد توجه قرار گیرد. کار با نوآموزان تازه وارد، نیاز بسیار به دانش حرفه ای

در بهترین سطح دارد. بسیاری از اوقات، تصور می شود که کار با کودکان جوان، نیاز به چیزی بیش از خونگرمی، حوصله و صفات یک مادر خوب را دارد.

اوّلین گام در جهت غلبه بر این مشکل، تشخیص این حقیقت است که تمام معلمان دبستان برای تدریس در کلاس اوّل، مناسب و مجهّز نیستند. دومین گام این است که چگونه می توان موقعیت را در جریان عمل اصلاح کرد. *کلییو* و *براون* در همان پژوهش، پیشنهادهایی به شرح زیر دارند؛ آنان اظهار می دارند، در پژوهشی که به عمل آوردیم، معلمان مهارتهای حرفه ای خود را با توجه به نکات زیر افزایش داده اند:

- کار با همکاران پرتجربه.
- کار با راهنمایان تعلیماتی و مشاوران معلمان.
- گذرانیدن دوره های کار آموزشی، شرکت در کنفرانسها و برعهده گرفتن مطالعات پیشرفته در آموزش و پرورش سالهای نخستین مدرسه.
- ایجاد گروه و شبکه های پشتیبانی.
- دیدار از سایر مدرسه ها.

این مسأله با اندازهٔ جمعیت کلاس که در فصل اوّل توصیف شد، درهم آمیخته شده است. دولت بریتانیا از تأیید یافته های پژوهشهایی که توسط امریکاییان دربارهٔ مزیّت پایدار تعداد کم دانش آموز، به ویژه در کلاس اوّل به عمل آمده است، خودداری کرد و حاضر نشد آن را اجرا کند. اندازهٔ کوچک کلاس، دارای توجیه و دلیل قانع کننده است و مزایای آن برای کارکنانی که مدرسه را به سوی آموزش خواندن و نوشتن و اجرای برنامه های درس پیش می برند، یک امر بدیهی است؛ اما چنین چیزی با سرمایه گذاری و صرفه جویی منافات دارد.

به نظر می رسد که حلّ موقّت این مشکل، تا اندازه ای در دست سرپرستان گروه معلمان و دولت است که نظارت خود را بر کار معلمان افزایش دهند و سازمان داخلی مدرسه را بهبود بخشند. در بلند مدت، تشخیص یک راه حل برابر و ثابت که پشتوانهٔ پژوهشی بیشتری داشته باشد،

ضروری است که کمترین آن نسبت تعداد معلم به دانش‌آموز در دبیرستان است. «بنت» (۱۹۹۶) می گوید:

«باید پذیرفت که داشتن کلاسهای کوچکتر در تمام مدرسه های ابتدایی، بسیار پرخرج است. بنابراین بهترین راه حل برای عملی کردن این برنامه در کلاسهای اول، اتخاذ یک راه حل محدود است. پیشرفتی که دانش آموزان در جریان یادگیری در کلاسهای کوچک دارند، ارزش سرمایه گذاری و هزینه ها را دارد.»

مسائل آموزش (یاددهی) در ارتباط با سازماندهی کلاس و راهکارهای تدریس، در فصل بعد، از نظر شما خواهد گذشت.

۵
سازماندهی محیط یادگیری (فضای آموزشی)

«برنامه های خواندن باید کودک محور باشد.
خواندن برای درک معناست.
خواندن همواره باید با پاداش همراه باشد.
کودکان، خواندن را از طریق خواندن می‌آموزند.
کودکان کتابهایی را که دارای معنا و جذّاب باشند، بهتر می‌خوانند.
بهترین رویکرد برای آموزش، خواندن ترکیبی از رویکردهاست.
اوّلین آموزش خوب در خواندن، همواره بهترین راه جلوگیری از شکست در آن است.
پایه های آموزش خواندن و نوشتن، در سالهای نخستین آموزش نهاده می‌شود.»
(از بیانیهٔ آموزش خواندن ـ وزارت آموزش و پرورش ـ زلاندنو ۱۹۹۵)

چهارفصل اوّل این کتاب به مسائل و نکات زیر پرداخته است:

- سال اوّل دبستان.
- پیچیدگی فرایند خواندن و نوشتن.
- ویژگیهای معلمان کارا در آموزش خواندن و نوشتن در سالهای نخستین مدرسه.
- رابطهٔ بین دستیابی به آموزش خواندن و سازگاری کودکان با مدرسه.

برای این که تعلیم سوادآموزی مؤثر و کارا باشد، اهمیت این عوامل را باید شناخت و ماهیت روابط پویای درونی آنها را به مثابه اساس رویکردهای چند وجهی درک کرد.

آموزش مؤثر خواندن و نوشتن

هرگاه کودکان با توجه به نکات زیر بخوانند، رشد و پیشرفت می‌کنند:

- توسط یک معلم دانا، همدل، احساساتی و خونگرم آموزش ببینند.

- محیط و فضای خوبی برای مراحل گوناگون نوشته و متن فراهم شود.
- ساختار متعادل برنامه را به نحوی تجربه کنند که:
  - پیشرفت فردی در هر مرحله و سطح، امکان پذیر و قابل نظارت باشد.
  - برای هر کودک، فرصتهایی فراهم شود تا اعتماد به نفس و رضایت پیدا کند.
  - به تکالیف معنادار و گوناگون علاقه نشان دهد.
  - ساختار حمایتی و آموزش را به طور فردی، گروهی و در کل ارائه دهند.
- سازمان کلاس درس به نحوی باشد که:
  - یک یک کودکان را قادر سازد دقت کافی و مناسب داشته باشند.
  - زمان و فرصت کافی برای تشویق، کمک، نظارت و راهنمایی کودک به معلم داده شود.

اصول کلی برنامهٔ آموزش خواندن و نوشتن

همراه با آموزش موفّقیت آمیز در سایر عرصه های برنامه درسی، معلم کلاس اوّل باید محیطی گرم و سازنده فراهم کند که استقلال و پذیرش خطر را در همهٔ دانش آموزان مورد تشویق قرار دهد. «کلی» (۱۹۷۹) از رویکرد فعال و سازنده ای برای آموزش خواندن و نوشتن حمایت کرده است. از این راه است که نوآموزان جوان برای توانایی خود در حلّ مشکلات ترغیب می شوند و برای روان خوانی تلاش می کنند.

همان طور که در فصل سوّم ملاحظه شد، نقش معلم پیچیده است. فیشر (۱۹۹۲) این موضوع را به خوبی در نوشته ای به شرح زیر ارائه کرده است:

> «نقش معلم از روی کارکرد او در خواندن و نوشتن مؤثر پدیدار می شود.
> معلم، فردی بیش از یک آموزگار است که سهم خود را در انتقال دانش ایفا می کند و حتی بیش از یک تسهیل کنندهٔ آموزش که انتظار دارد امر یادگیری با ایجاد محیط مناسب و چند کتاب خوب، اتفاق بیفتد.
> معلم کسی است که یادگیری را به قدر کافی در کلاس درس فراهم می کند و باز کسی است که می تواند کودک را به درک وظایفش از طریق نگرشها

و رفتار پایدار یاری دهد. او کسی است که می تواند شرایط یادگیری را به گونه ای تنظیم کند که کودکان بتوانند استعدادها و تواناییهای بالقوهٔ خود را بروز دهند و مهمتر این که، معلم کسی است که می تواند کار کودکان را مشاهده و ارزیابی کند، تا این که اطمینان حاصل کند که ایفای نقش برای فردفرد کودکان، مؤثر و کارساز است.»

وجوه متفاوت سازمان و آموزش خواندن در سالهای اوّل دبستان بر سه درک مهم استوار است:

- کتاب.
- فرایند خواندن.
- متون نوشتاری.

کتاب

کتاب، منبعی جذّاب، لذت بخش، بحث انگیز و برانگیختنی است. کتابها منابع اطلاعات پاسخ به سؤالها را فراهم می کنند. دیدگاه ها را از جهان با آشکار ساختن امکانات جدید، بسط و توسعه می دهند و پیامهایی که کودکان از کتابهای با کیفیت بالا می آموزند، به عنوان «درسهای آموزش داده نشده از کتابهای درسی» توسط «میک»[1] (۱۹۸۸) به شرح زیر توصیف شده است:

- کارهای کتاب و ساختار داستان چگونه است.
- واکنش کودکی که متنی را از کتاب درسی می خواند.
- شناخت ارزش اشاره ها (ناگفتنیهای متن) و درک معنای فراتر از متن.
- ماهیت و چندگانگی بحث و استدلال.
- متون کتابهای درسی معانی گوناگون دارند. (*اهلبرگ و اهلبرگ*[2] ۱۹۸۶)
- محتوای داستان و روشهای متفاوت نظام ارزش گذاری در کتابها عرضه می شود.

---

۱. Meek ۲. Ahlberg & Ahlberg

کتابهایی که از کیفیت پایداری برخوردارند، ارزش چند بار خواندن و توان تعبیر و تفسیر در سطوح مختلف را دارند؛ بنابراین می توان با علاقه، دوباره به سراغ آنها رفت. این کتابها نه تنها جزو کتابهای داستانی کودکان به حساب می آیند؛ بلکه همچنین بعضی از آنها الگوهای خوبی از نظر ساختار کتاب هستند.

در بسیاری از مدرسه ها، معلمان برای آموزش خواندن به جای این که بر رویه و ساختار کتاب یا ادبیات کودکان تکیه کنند، ترکیبی از کتابهای مختلف را به کار می برند. توان رشد و نمو نوآموزان کتابخوان را باید با کتابهایی که دارای سطح مناسبی از پیچیدگی محتوا و شکل متن با رشد و توان کودک است، هماهنگ کرد؛ در حالی که محتوا از اهمیت بالایی برخوردار است. کتاب باید از لحاظ طرح و چاپ جالب باشد. به عوامل زیر توجه کنید:

- در نظر گرفتن تجربه و دانش مخاطبان یا نوآموزان.
- ساختار و اسلوب داستان.
- پیچیدگی زبان.
- واژگان (برخی از فرمهای خواندن دارای واژگان کنترل شده و تکراری هستند).
- تصویرهای کتاب.
- تنظیم و چاپ.
- ارتباط بین میزان متن و تصویر که در سطح خواندن مؤثر است.

هنگامی که کتابهایی برای کودک یا گروهی از کودکان انتخاب می کنیم، باید شرایط زیر را در نظر داشته باشیم:

- مرحلهٔ رشد خواندن کودک (کودک در چه مرحله ای از رشد خواندن است). (فصل دوم)
- سطح دشواری کتاب.
- فرصتهای آموزشی ویژهٔ کتاب (شیوهٔ تشویق و ترغیب کودک از طریق تصویر).

- رویکرد معلم (خواندن مشارکتی، راهنمایی یا خواندن به طور مستقل).

در این باره به نکات زیر توجه کنید:

برنامهٔ درسی همگانی برای مرحلهٔ پیش از پایهٔ اوّل

استفاده از کتاب، نوآموزان جوان را قادر می سازد تا:

- از ادبیات لذت ببرند.
- طبیعت غیرقابل تغییر نوشته را ارج نهند.
- قواعد نوشتن را بیاموزند.
- این که درک کنند تصویرها امکان پیش بینی اتفاقهای بعدی را فراهم می کنند.
- کلمه ها را در متنهای متعدد بشناسند.

در پایان این مرحله کودک:

- تلاش خود را برای خواندن، بدون کمک دیگران آغاز می کند.
- می تواند پیش بینی کند (قادر است آنچه را ممکن است در داستان اتفاق بیفتد، ارائه دهد).
- قادر است واژه ها را در متنهای متعدد بشناسد.

برنامهٔ درسی همگانی برای اوایل کلاس اوّل

کتابهایی که به طور رسمی مورد استفاده قرار می گیرند، نوآموزان را قادر می سازند که:

- تجربه ها و ادراکهای دامنه داری در ذهن خود ترسیم کنند.
- واژگان خود را بسط و توسعه دهند.

طی این مرحلهٔ تعیین کنندهٔ پیشرفت خواندن، کودکان برای برداشت معنا از متن، به موارد زیر نیاز دارند:

- به کار بردن تجربه های گذشته.
- مشکل گشایی از طریق عهده دار شدن پیش بینی و برآورد تقریبی.
- بهره جویی از متن و تصویر برای پیش بینی و تأیید آن.

- تکرار خواندن برای دستیابی به معنا و مفهوم.
- استفاده از هماهنگی و پیوستگی صدا / حرف به منظور تأیید پیش بینی واژه ها.
- خود اصلاح گری.
- آغاز ترکیب راهبردهای علامت گذاری.

برنامهٔ درسی همگانی برای کلاس دوم

کتابهایی که در این سطح مورد استفاده قرار می گیرند، روان خوانی را با توجه به نکات زیر فراهم می کنند:

- برخورد با انواع گوناگون سبکهای نویسندگی.
- کسب تجربه از ساختارهای گفتار مستقیم و غیرمستقیم.
- خواندن قواعد پیچیدهٔ دستور زبان.
- آشنا شدن با دامنهٔ وسیع صفتها و قیدها.

در پایان این مرحله، کودک با اعتماد و اطمینان، قادر به انجام فعالیتهای زیر خواهد بود:

- کلیهٔ نظامهای علامت گذاری را یکپارچه کند.
- خواندن را برای رسیدن به هدف تنظیم کند (مانند خلاصه کردن و تکه تکه کردن).
- در نظم و نثر، معنای جمله های پیچیده را دنبال کند.
- روی آنچه که می خواند، تمرکز و توجه کند (مانند توجه به سبک و شخصیتهای کتاب).

فرایند خواندن

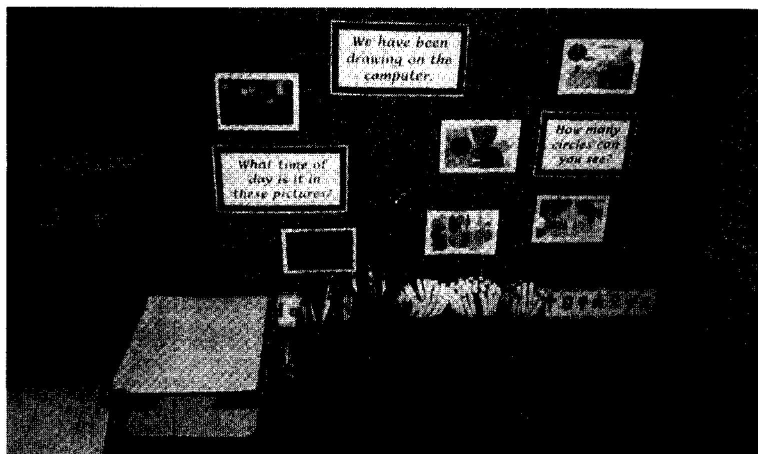
موارد زیر برای روان خوانی مورد نیاز است:

- معنا با یکپارچه کردن اطلاعات از چند علامت و اشاره به دست می آید.
- رسیدن به این درک که بعضی علامتها از سایر نشانه ها مفیدترند.
- پذیرفتن خطر هنگام کار روی متن.

● انعطاف در استفاده از علامتهای قابل دسترسی که استقلال، رضایت و خواندن مؤثر و کارامد را مقدور می سازند.

متن نوشتار

متن نوشته شده، نمایندهٔ نمادین زبان محاوره ای است. درک این اصل، شامل شناخت صداهای گوناگون در کلمه، تقسیم بخشهای آوایی و معنای حروف و گروه های حروف در کلمه و جمله.



این مسأله، مستلزم این درک است که نوشته دارای قواعد ثابت و پیوسته است و همیشه دارای معناست. هدف اصلی معلم کلاس، ارتقای فعالیت دانش آموز است. کتابخوانهای موفق دارای ویژگیهای زیر هستند:

● لذت بردن از کتاب و دارا بودن استعداد برای این که بتوان آرزوها و داستانهایی را که زندگی خواننده را غنی می سازد، در آن یافت.
● داشتن ظرفیت بازسازی معنا، هر بار که کتاب خوانده می شود.
● اطمینان به خواندن مستقل و پیشرفت در زمان خواندن و نوشتن.

دانش آموزانی که با این روش کتاب می خوانند و پیشرفت می کنند، کسانی هستند که در یک محیط پرانگیزه و پرتلاش برای خواندن و نوشتن آموزش دیده اند و درجه ای از رویکردهای آموزشی برای پرورش نگرش

مثبت آنان به خواندن به کار برده شده است.

هدف غایی معلمان کلاس، پیشرفت فعالیت خواندن کتاب است.

محیط یادگیری

برای این که محیطی بتواند برای یادگیری خواندن و نوشتن آماده شود، باید بتواند سخن گفتن و توان گویایی را گسترش دهد. کودکانی که پیش از ورود به مدرسه، به واژگان گسترده‌ای دست یافته‌اند و یاد گرفته‌اند، چگونه می‌توانند نظام پیچیدهٔ دستور زبان را به کار گیرند. مهمتر این که، یاد گرفته‌اند که هر کودک می‌تواند معنا و مفهوم خود را ارائه دهد (*هالی دی*[1] ۱۹۷۵).

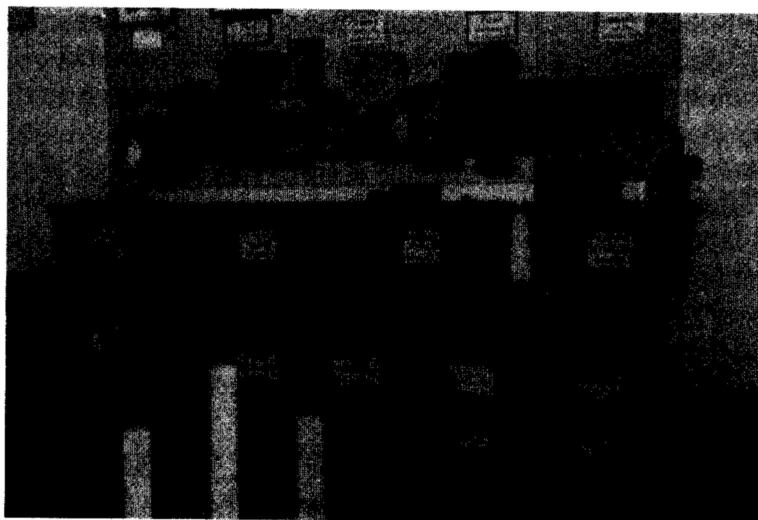
کودک با استفاده از زبان گفتاری، می‌تواند تجربه را سامان دهد، به معنا و مفهوم پی ببرد و ارتباط برقرار کند. افزون بر این، زبان نوشتاری به طور فزاینده‌ای، توسعهٔ عقلی و ذهنی را تقویت می‌کند و ادراکهای کودک را از جهان و مردم گسترش می‌دهد. بنابراین معلم نیاز دارد که سخن گفتن، خواندن و نوشتن را به مثابه ارتباط داخلی تلقی کند. کلاس درس نیازمند آن است که تجربهٔ غنی، تلاش و انگیزه سخن گفتن را ارائه دهد؛ زیرا خواندن و نوشتن از سخن گفتن ناشی می‌شود و ارتقا می‌یابد. باید یادآور شد که کودک پیش از ورود به مدرسه، وسیلهٔ بازی زبان را یاد گرفته است. میک (۱۹۸۲) می‌گوید:

«کودک با اسباب بازیهایش، دربارهٔ وقایع سخن می‌گوید و به طرق گوناگون آنچه را اتفاق افتاده است، توضیح می‌دهد و مرور می‌کند. برای مثال، با خودش نجوا می‌کند و می‌گوید: این خانهٔ پدر و مادر من است! خانهٔ پدربزرگ من است! خانه‌ها، خانه‌ها، خانه‌های او.

با وجودی که این گفتار بی‌اهمیت به نظر می‌رسند، گفتار نخستین کودک به هیچ وجه تصادفی نیستند. این شیوهٔ سخن گفتن، عملکردهای زیادی را در فراگیری زبان شکل می‌دهد؛ اما در این جا ارتباط با داستان گویی است؛ یعنی آغازی که کودک می‌خواهد بداند، چگونه داستانی را تعریف کند.»

---

۱. Halliday



معلم نیاز دارد رغبت و تمایل دانش آموز را به بازی و تهیهٔ زمینه هایی برای بحث و جدل در کلاس، برای گفت وگو و نشان دادن خود تقویت کند. گوشهٔ خانه را می توان به یک کلاس فعال و سرگرم کننده برای فعالیت، سرگرمی، زبان آموزی و یادگیری خواندن و نوشتن تبدیل کرد. (بیمارستان، ادارهٔ پست، دفتر گردشگری، کتابفروشی یا هر جای دیگر).

مزیّتهای کلاس درسی که سازماندهی خوبی دارد، یک امر بدیهی است. مزایای مورد نیاز یادگیری خواندن و نوشتن، مستلزم توجه روشن و صریح به اصول کلی است. زبان به وسیلهٔ کلاسی که نظام سازمانی دارد، رشد اعتماد به نفس و اطمینان را در کودکان که لازمهٔ پیشرفت است، افزایش می دهد. اتکای به خود کودکان برای یادگیری، به معلم این وقت و فرصت را می دهد تا رفتار سوادآموزی کودک را مورد توجه و مشاهده قرار دهد و تفاوتهای فردی را لحاظ کند.

محیط غنی یادگیری، شرایط و فرصتهایی برای کودکان فراهم می کنند تا نظریه های خود را از راه های گوناگون بیان کنند. کلاسهای موفّق در ویژگیهای زیر با هم مشترک هستند:

- تجهیزات آموزشی و کلاس، به گونه ای مرتّب شده اند که تسهیلات سازمانی گوناگون را فراهم کنند و هر کدام با برچسب مخصوص جاگیری شده اند.
- کتابها به طور مرتّب در قفسهٔ کتاب به صورت کتاب شعر، داستان و غیر آن قرار داده شده اند؛ بجز کتابهایی که در کتابخانهٔ مدرسه قرار دارند.
- کتابهای زیادی در جهت تقویت توانمندیهای خواندن فراهم آمده است. نظم و ترتیب کتابها نیازمند روش منطقی کتابداری است (مانند طبقه بندی برحسب آسانی و مشکلی) تا سهولت دسترسی به آنها فراهم باشد. نسخه های اضافی کتابهای مرجع برای خواندن همگان، امری اساسی است و کتابهای بزرگ برای مهد کودک، کودکستان و کلاس اوّل دبستان ضروری است.
- گوشه هایی هم برای کتابهای جالب با شیوهٔ نگارش گوناگون، کیفیت عالی و کتابهای جدید کودکان اختصاص دارد.
- جاهایی برای نوشته های کودکان مشخص شده است که بتواند افکار، احساس و نظریه های خود را بیان کنند.
- کلیهٔ برچسبهای کتاب و یادداشتها در ارتفاعی قرار دارند که با قد کودکان مناسب است.
- کتابهایی را که دانش آموزان کلاس تهیه کرده اند، در دسترس قرار دارند.
- ابزار دیداری و شنیداری که مورد استفادهٔ کودکان است، در دسترس است (مانند منابع زبانهای رایج و معروف جهان، ضبط صوت کاست، ابزار نورتاب و ...).
- رایانه هایی که دارای صفحهٔ کلید و نرم افزار مناسب برای توسعهٔ خواندن و نوشتن هستند.
- ابزار تقویت خواندن در اختیار قرار دارند (انواع جورچین «پازل»، بازیهایی که باعث تشویق به خواندن می شوند).
- انواع فرهنگ لغات، اصطلاحات و کتابهای راهنما در دسترس است.
- نمایشگاه دیواری شامل تابلو و نمودار که خواندن و تبادل نظر را گسترش

می دهد وجود دارد.

- محلّی برای گوش کردن به نوار داستان و نمایش عروسکی (به ویژه برای نوآموزانی که زبان اوّل آنان زبان رسمی مدرسه نیست) وجود دارد.
- بانک واژه ها حاوی واژه های اصلی و متداول است.
- کلاس درس دارای معلمی مشتاق، دانا و باتجربه در آموزش خواندن و نوشتن است.

سازماندهی کودکان

معلم کودکانی که در مراحل نخستین خواندن و نوشتن هستند، لازم است راه های گوناگون کار را بیازمایند. شناخت توان فرایند خواندن و نوشتن، کار با فرد فرد دانش آموزان و نظارت بر پیشرفت آنان، تنها یکی از روشهای عمده و مهم است. بعضی از فعالیتها ما را به آموزش گروهی سوق می دهد. خواندن داستان (به ویژه از کتابهای با حجم زیاد) خواندن دسته جمعی و مشاعره، جلسهٔ بحث و گفت وگو و تمرین صدای حروف الفبا می تواند به طور مؤثر در گروه های کوچک یا بزرگ اجرا شود.

معلم در راهبردهای گروه بندی، باید انعطاف پذیر باشد. گروه بندی بر اساس توانمندی کودکان در خواندن، کار آواشناسی و انجام تکالیف نوشتن را آسان می کند. پیشرفت کودکان نیازمند نظارت دقیق است تا از گروه بندیهای بعدی برای پیشرفت اطمینان حاصل شود؛ زیرا کودکان در سالهای نخستین مدرسه، دچار احساسات ناگهانی و نامعقول می شوند. گروه های خود انتخابی[۱] شامل گروه بندی، توسط دستیاران و والدین که در مدرسه برای کمک آمده اند، برای کارهایی مانند نوشتن کتاب، فعالیتهای مربوط به تجربه های زبان و بازی، مفید هستند. این گروه ها می توانند از مزایای شرکت کنندگانی که در سطوح گوناگون هستند، بهره ببرند. این گروه ها مورد نیاز نوآموزانی هستند که نیاز به آموزش خاص دارند. آنان

---

۱. Own-choice

باید هرازگاهی برای تمرین مهارتهای ویژهٔ آموزش مانند تمرین برای شناخت واژه ها و گسترش آواشناسی، دور هم جمع شوند.

رویکردهای آموزش خواندن و نوشتن در قالب یک برنامه متوازن[1]

برنامه‌ای به صورت هفتگی و روزانه در نصف یک نیمسال تحصیلی برای فعالیتهای خواندن و نوشتن طراحی خواهد شد؛ به طوری که روی فعالیتهای جاری کلاس درس کار کند. بعضی فعالیتهای سوادآموزی به صورت آزاد برنامه ریزی می شود. تعداد زیادی از مدرسه های ابتدایی، هم اکنون یک ساعت در روز برای آموزش خواندن و نوشتن در نظر گرفته اند و توجه زیادی به آموزش نظامدار و هدایت شده مبذول می دارند. البته فعالیتهای یکپارچهٔ خواندن و نوشتن در زمانها و زمینه های دیگر، در سراسر برنامه ادامه دارد.

بیشتر وقتها، با ارزش‌ترین یادگیری در قالب متون معنادار و کتابهای درسی پیوسته صورت می پذیرد. در هر حال، معلم ماهر سوادآموزی، روزانه چند دقیقه از وقت کلاس را صرف تقویت آواشناسی نظامدار می کند. وضع مطلوب آن است که این کار با سایر فعالیتها ارتباط داشته باشد. برای مثال، آواشناسی کلمه ها به بینش واژه ها منجر شود.

کودکان را می توان به طرق گوناگون گروه‌بندی کرد (تمام کلاس، برحسب سطح وتوان خواندن یا هر دو روش) تا فعالیتهای پیشنهادی در زیر تحقق یابد:

داستان خوانی یک به یک در یک جلسهٔ تشخیصی (به فصل سوم نگاه کنید)، خواندن به تنهایی و گوش دادن به خواندن کودکان با توجه به وقت کم معلمان، به طور احتمال یک امر تجملاتی است که از عهدهٔ کسی برنمی آید.

---

۱. Balanced Programme

برنامهٔ روزانه

برای اطمینان از پیشرفت مداوم خواندن و نوشتن، لازم است به طـور نظام یافته برای فعالیتهای خواندنی و نوشتنی، وقت و زمان اختصاص داد.

معلم باید فرصتهای زیر را برای کودکان فراهم کند:

- شنیدن داستان.
- خواندن با دیگران.
- خواندن به طور فردی برای معلم یا یک فرد بزرگتر از خود.
- تمرین مهارتهای به دست آمده برای گسترش آگاهی از قـواعـد آوایـی و املایی.

معلم باید اطمینان یابد که به طور روزانه فعالیتهای زیر را انجام می دهد:

- با گروه های کوچک یا تک تک افراد کار می کند.
- به استعداد و توانایی نوآموزان کلاس توجه دارد و زمینه های لازم را برای رشد آنها فراهم می کند.
- وقت دارد با کودکان دیرآموز بیشتر کار کند.
- برای کودکانی که سریعتر یاد می گیرند، امکانـات و ابـزار لازم فـراهـم می آورد.
- پیشرفت حدّاقل یک کودک را در نظر می گیرد.

فعالیتهای متفاوت

خواندن برای کودکان

(این فعالیت می تواند با تمام کلاس یا گروه کوچک که از نظر سـطـح خواندن یکی هستند یا گروه های مختلط انجام شود.) خواندن داستانهای هیجان انگیز، دارای کیفیت برتر و واقعی یا کتابهای خیالی برای هر برنامهٔ آموزش خواندن، یک کار بنیادی است. معلمان باید با استفاده از این فرصتها در لذت بردن از داستان با کودکان شریک و از ایده های نو شگفت زده شوند تا موارد زیر را به نمایش گذارند:

- خواندن ابزار مهمّ فرهنگی مورد نیاز است.

- شعف و خوشی را می توان از طبیعت زبان کتاب به دست آورد.
- ادبیات کودکان در صورتی که خوب نوشته شده باشد، آگاهی به افکار، شرایط و موقعیتهایی را که پیشتر با آن مواجه نشده اند و همچنین آگاهی عاطفی و اخلاقی را ارتقا می بخشد.
- خواندن زبان رسمی را به عنوان یک زبان اضافی بسط و گسترش می دهد.

همچنین خواندن کتاب و داستان برای کودکان، درک آنان را از قواعد نوشتن تقویت می کند (کتابهای بزرگ و تصور واقعی در فصل دوم مورد بحث قرار گرفت).

خواندن مشترک

این فعالیت را با تمام کلاس یا گروه های کوچک می توان انجام داد. خواندن مشترک کودکان را در حالی که از داستانها یا اشعار لذت می برند، به کار وا می دارد. این راهکار که توسط «*هلداوی*»[۱] (۱۹۶۰) انتشار یافت، لذت بخش بودن فطری کتابخوانی مشترک کودک ـ بزرگسال را در سنین پیش دبستانی ثابت کرد، آن گاه که کودک رفتارهای مثبت بزرگسالان را تقلید می کند و به رقابت می پردازد.

به خوبی ثابت شده است که این تجربه یک راهکار قوی یادگیری است (*نی نیو*[۲] و *برونر*[۳] ۱۹۷۸). کودک (چه در وضعیت یک به یک یا در گروه کوچک و یا کل کلاس) نه تنها محتوا و مضمون داستان یا کتاب را فرا می گیرد؛ بلکه موارد زیر را تقویت می کند:

- درک قواعد املایی.
- آشنایی با قواعد علامت گذاری (نقطه گذاری).
- جویا شدن از تصویرها و کتاب درسی.
- مهارتهای پیش بینی.
- مقابله کردن واژه های گفتاری با نوشتاری.

---

۱. Holdaway ۲. Ninio ۳. Bruner

- توجه به جزئیات دیدن حرفها و گروه های آنها .
- بینش واژگانی از حرفهای مشترک .
- آشنایی با زبان اشاره (آوایی) و تکراری .

این فعالیتها باید علاوه بر داستان خوانی روزانه، هفته‌ای چهار یا پنج بار در مهد کودک، کلاس آمادگی و اوّل دبستان انجام شود. این راهکار به خواندن همراه، خواندن با هم، خواندن به کمک دیگران، خواندن هماهنگ و خواندن مشترک معروف است. گرچه تمام این راهکارها دارای تفاوتهای اندک هستند؛ اما همگی هدف یادگیری را دنبال می کنند. به زبانی دیگر، تقویت کار خواندن برای نوآموزان مبتدی به گونه ای که او بتواند از موضوعی که هنوز به تنهایی از عهده آن برنمی آید، لذت ببرد. افزون بر آن، این راهکار می تواند راهبردهای مهمّ نمونه سازی، پیش بینی، تصدیق و خود اصلاح گری را برای استفاده از متن به هنگام کتابخوانی مستقل تقویت کند. یک داستان خوب، آن است که کتابخوان از تکرار آن لذت ببرد.

مقدمه‌ای بر یک داستان جدید مشترک

(این فعالیت می تواند با گروه هم سطح انجام گیرد.) مقدمه و راهنمای استفاده از کتاب، روش ارزشمندی است که کودکان را با بافت و واژگان به کار رفته، پیش از تلاش خودشان آشنا می کند. معلم وقتی به این هدف دست می یابد که بتواند کودک را با متن کتاب، شخصیتهای داستان، تصویرها و مسیر احتمالی داستان بدون فاش کردن کل داستان، همراه و سازگار کند. برای این کار، باید ممارست و قوّهٔ تشخیص داشت تا به طرف کتاب کشش و هم پیرامون آن آگاهی ایجاد شود.

معلم پس از معرفی کتاب، تمام داستان را از اوّل تا آخر می خواند و موجب واکنشها و اظهارنظرهای دانش آموزان دربارهٔ عکسهای کتاب می شود. خواندن کتاب در اوّلین بار توسط معلم، سبب می شود آشفتگیها و سردرگمیها یا سوءتفاهم برطرف و مهارتهای پیش بینی تقویت شود. دانش

و آگاهی کودک از جهان و زبان (ساختار جمله) باعث پیش بینی واژه ها و رویدادهای آیندهٔ داستان خواهد شد. همچنان که کودکان با اطمینان و جرأت بیشتر می خوانند و از صلاحیت بالاتر دربارهٔ ارتباط صدا و شکل یا طول کلمه برخوردار می شوند، می توان آنان را برای تأیید و تصدیق یا خود اصلاح گری تشویق کرد.

تجزیهٔ متن و قطعه قطعه کردن داستان، نباید باعث از بین رفتن لذت داستان شود. معلم باتجربه و ماهر کلاس اوّل، می داند که گروه معینی از کودکان، به مستقل خوانی و تشویق و تأیید نیاز دارند. معلم می تواند بخش مناسب و دقیق دانشها را آموزش دهد و تقویت نماید، و داستان را در مسیر درست هدایت کند.

مشارکت بیشتر با همان کتاب

(این کار می تواند با گروه کوچکی از کتابخوانهای هم سطح انجام شود.) مواظب باشید شعله های شوق و ذوق کودک را نسبت به داستان خاموش نکنید، دوباره خوانی کتاب به صورت مشارکتی، ممکن است منجر به فعالیتهای بیشتری در آموزش شود. از این قرار:

- چنانچه به دفعات در ضمن خواندن داستان، کودک بعضی مطالب را رد کند و باعث وقفه در خواندن شود، پا درمیانی کنید. برای مثال، ممکن است بگوید: (اوه، نه، مادر گفت، ما داریم به شکار خرس می رویم! ... یا ما نمی توانیم دورتر برویم!) پس از آن، شما خواندن داستان را ادامه دهید.
- همنوایی با یک پیام بازرگانی «کتاب بزرگ».
- اوّل متنی را که درشت نسخه برداری شده، به صورت انفرادی یا مشترک بخوانید، سپس می توانید به طور فردی، از نسخه های ریز به صورت گروهی استفاده کنید.
- خواندن هماهنگ و همنوا ممکن است سعی شود متنی را به طور مستقل قرائت کنند. تمام این فعالیتها به قوّت و جذّابیت داستان مربوط است که بتواند علاقهٔ کودکان را نگه دارد و راهبردهای گسترش خواندن را برای

دستیابی به معنا، تمرین و تقویت کند.

فعالیتهای مربوط به آگاهی از آواشناسی و نوشتار

(نظریه و پیشنهادهایی برای گسترش مهارتها در این زمینه در فصل دوم آمده است.) با این حال، کار در زمینهٔ خواندن و نوشتن، نباید وقت زیادی از کودک را اشغال کند؛ این کار وقتی ارزش دارد که در یک برنامهٔ متوازن و هماهنگ قرار داشته باشد. هدف این کار، آسان کردن بخش پذیری آوایی واژه‌هاست. این موضوع همچنین امکان می دهد تا کودکان یاد بگیرند چگونه آواها را با ظرافت و درستی به نوشته تبدیل کنند. ضمن این که این آگاهی با تجربهٔ خواندن و نوشتن توسعه می یابد، آموزش صریح و آشکار هم مورد نیاز است.

قافیه پردازی و شعر و شاعری، به کودکان کمک می کند تا ارزش زبان را کشف کنند. «*گوسوامی*» و «*بری یانت*» (۱۹۹۰) الگویی برای نشان دادن رابطهٔ گسترش مهارتهای آواشناسی و یادگیری خواندن پیشنهاد کرده اند. (به جدول ۵/۱ نگاه کنید.) این الگو به وضوح نشان می دهد که روش توسعهٔ خواندن و نوشتن و آگاهی از آواها، یک فرایند دورانی است. الگو رابطهٔ بین شباهتهای قافیه و پیشرفت در خواندن و نوشتن را نیز بیان می کند. افزون بر آن، نشان می دهد آگاهی از آواها، دانش املایی و تطابق نوشته / واژه را تقویت می کند و باعث تقویت خود می شود.

۱. آواهای هم صدا و هم آغاز پیش دبستانی آگاهی از واحدهای زبان هم آغاز و هم پایان توسعهٔ نخستین خواندن (مقایسهٔ آوا و قافیه)

۲. تجربه خواندن و هجی کردن

افزایش ویژگیهای حرفهای هم صدا و مختلف در شکل

۳. خواندن هجی کردن

(افزایش راهبردهای همگرا)

جدول شمارهٔ ۵/۱. نظریه توسعه علمی خواندن[1]
الگوی *گوسوامی و بری یانت* (۱۹۹۰)

---

۱. A causal development Theory of Reading

نظریه ها، پیشنهادها و ابزار تجاری برای آموزش حرفهای هم صدا و مختلف در شکل، هم اکنون در کتابفروشیها فراوان است. شما می توانید آنها را خریداری کنید.

چند پیشنهاد برای تمرین

حدّ مطلوب خواندن کودک، این است که هر هفته یک شعر را روی کارت بنویسد و آن را از بر کند (حفظ کند). پس از آن با اشارهٔ معلم به کلمات، شعر را بخواند و از آن پس اشعار هم قافیه را به صورت ابتکاری و فی البداهه بخواند. قافیه های گفتاری نه نوشتاری را از طریق گفت وگو کشف کند.

بخش کردن صدا را در هجاهای کوچک و با کودکان هم سطح از نظر خواندن یا گروه های هم سطح، با تختهٔ سفید و قلم ماژیک می توان تمرین کرد. به واژه گوش می دهند و سپس آن را به هجاها بخش می کنند، و صدای هر هجا را با حرفی که نمایندهٔ آن است، می نویسند (گزینش از شکلهای محدودی به عمل می آید). تابلوهای چاپی در بازار وجود دارد که انطباق و توالی حرف/ نوشته را ارائه داده اند. *



* این تابلوها به وسیلهٔ وزارت آموزش و پرورش ایران تهیه و به رایگان در اختیار مدرسه ها قرار می گیرد. (مترجم)

برای ارائه انطباق و توالی حرف و نوشته، پیشنهادهای زیر ارائه می شود:

۱. حروف الفبا با شکلهای گوناگون و صدای آنها مانند: آاَ اِ اُ ای ـ او، و بـ ب، پـ پ، تـ ت تا آخر.

۲. حروف گوناگون و هم صدا (چند شکل برای یک صدا) مانند: ذ، ز، ض، ظ.

۳. حروف بی صدا مانند: ب، چ، ک و ...

۴. دو یا سه حرف با یک صدا مانند: «خوا» در «خواب» یا «خواهر».

۵. حروف صدادار مفرد مانند: اَ اِ اُ آ او ای.

۶. دو حرف صدادار با یک صدا مانند: او ـ ای.

۷. صداهای عجیب و غریب، مانند: صدای گربه (میو) یا صدای شُرشُر آب.

تمرین نوشتن با دست را می توان برای تقویت الگوهای هجایی، هم زمان در کلاس درس مورد توجه قرار داد.

رویکرد تجربی زبان

این رویکرد زمانی است که یکی از معلمان کلاس اوّل، با افتخار روی علاقه مندی و فعالیتهای طبیعی کودکان و اشتیاق آنان به ارائه زبان گفتاری، نوشتن و کشیدن شکل، سرمایه گذاری و وقت صرف می کند. ساز و کار این رویکرد، بسیار مؤثر و قوی است:

تجربه ← زبان گفتاری ← زبان نوشتاری ← خواندن ← دوباره خوانی، یا

فکر و اندیشه ← زبان گفتاری ← نشانه گذاری برای زبان نوشتاری ← رمزگشایی توسط خواندن ← بازخوانی.

قدرت رویکرد تجربی زبان از علاقه کودک، به مضمون و محتوای زبان نوشتاری که به وسیلهٔ او ایجاد شده است، ناشی می شود. شکل حرفها را می توان از زبان نوشتاری در الگوهای سخن گفتن کودک ساخت. این رویکرد هم فرایندهای رمزگذاری و هم رمزگشایی را برای یادگیری مؤثر

به کار می برد تا هر کدام دیگری را تکمیل و تقویت کند. تمام اتفاقاتی که در کلاس رخ می دهد، می تواند بهانهٔ گفت وگو، خواندن و نوشتن روزانه باشد؛ چه این وقایع در کلاس اتفاق افتاده باشند یا بازدید از محلهای مورد علاقهٔ کودک. کسی که از خارج برای دیدن می آید، یک تجربهٔ کودک، تولد برادر یا خواهر یکی از نوآموزان، پختن کیک و بیسکویت و امثال آن، این اتفاقات به طور روزانه و بی شمار هستند. متن انتخابی می تواند اندیشه و فکر کودک یا دیگران، بیان رویدادها یا حوادثی که توسط روزنامه ها منتشر می شود، بازگو کردن یک داستان شنیدنی یا نقّالی باشد. حاصل این کار می تواند به شکل نامه، یادداشت، گزارش، کتاب، روزنامهٔ دیواری همراه با عکس یا نمودار جلوه گر شود.

معلم به عنوان رهبر و هماهنگ کنندهٔ «رویکرد تجربی زبان»

نقش اساسی معلم، آگاه کردن کودک، حمایت و تقویت او از لحاظ هشیاری در زبان گفتاری و نوشتاری است. معلم وظیفه دارد بین زبان گفتاری و نوشتاری، پل ارتباطی مستحکمی برای توسعه و گسترش خواندن و نوشتن ایجاد کند (رید[1] ۱۹۹۳). کیفیت پیشرفت زبان کودک به وسیلهٔ انگیزه های تجربی و روشی که بدان وسیله به فعالیتهای ارزشمند یادگیری غنا می بخشد، تعیین می شود. این شیوهٔ حسّاس کار با کودکان، از طریق تقلید رفتار بزرگترها در خانه، با سؤال کردنهای آزاد، تشویق کودک به واکنش و اظهارنظر و فرضیه سازی، و از همه مهمتر مشارکت در خوشیها و شگفتیهای او صورت می پذیرد. بر این اساس *کلی* (۱۹۷۹) می گوید:

«وقتی ما سعی در انجام تجربه های خود داریم، باید از مرزهای یادگیری خود به خودی در یک بازی آزاد یا گروهی، از یک معلّم فراتر برویم. کودک به طور طبیعی و خود به خود، علاقه مند است که با چیزهای گوناگون ارتباط برقرار کند. او میل دارد در لحظه ای که چیزی توجه او را

---

۱. Reid

جلب می کند، یک نفر بزرگسال در نزدیک خود داشته باشد تا با او به زبان ساده و با رعایت قواعد دستور زبان گفت و گو کند. ما باید ترتیبی بدهیم که کودک با کمک و همکاری ما فعالیتهای یادگیری را انجام دهد.»

نتیجه گیری

گزارش «افستد»[1] (۱۹۹۶) دربارهٔ «آموزش خواندن در مدرسه های ابتدایی ۴۵ منطقهٔ شهری لندن» توصیه های صریح و بدون ابهامی برای مدرسه هایی که شاگردان آنها طبق آزمونهای استاندارد خواندن پیشرفتی نداشته اند، به شرح زیر ارائه داده است:

«در حالی که برای بهبود اوضاع، گاهی لازم است از خارج از مدرسه کمک گرفته شود، کارهای زیادی وجود دارد که به رغم آموزش ضعیف می توان در مدرسه و به وسیلهٔ خود کارکنان انجام داد. از همه بالاتر، کارکنان باید توجه خود را به کیفیت خواندن در کلاس متمرکز کنند. معلمان این مدرسه ها باید از نیازهای کودکان برای خواندن آگاه باشند و درک کنند، و بتوانند کتابخوانهای جسور و حرفه ای تربیت کنند.»

هدفهای این کتاب، این است که معلمان دورهٔ ابتدایی این کارها را انجام دهند.

---

۱. Ofsted

Bibliography and References

Adams, M.J. (1990) *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

Adams, M.J. (1991) Why not phonics and whole language? Paper prepared for the Symposium on Whole Language and Phonics, Orton Dyslexia Society, Minneapolis, Minnesota.

Adams, M.J. (1993) Beginning to read: an overview. In R. Beard (ed.) *Teaching Literacy and Balancing Perspectives,* London: Hodder & Stoughton.

Ahlberg, A. and Ahlberg, J. (1986) *The Jolly Postman.* London: Heinemann.

Anastasi, C. (1968) *Psychological Testing,* 3rd ed., New York: The Macmillan Company.

Arnold, H. (1982) *Listening to Children Reading.* Sevenoaks: Hodder & Stoughton.

Aubrey, C. (1993) An investigation of the mathematical competencies which young children bring to school. *British Educational Research Journal,* Vol. 19, pp. 19–27.

Austin, J.J. and Lafferty, J.C. (eds) (1968) *Ready or Not? The School Readiness Checklist Handbook.* Michigan: Research Concepts Test Maker Inc.

Baker, P. and Raban, B. (1991) Reading before and after the early days of schooling. *Reading,* April, pp. 6–13.

Balance Manifesto (1991) *A Manifesto for Balance in the Teaching of Literacy and Language Skills.* Truro: Paul Hamlyn Trust.

Barratt, G. (1986) *Starting School: An Evaluation of the Experience.* Norwich: AMMA.

Beard, R. (1990) *Developing Reading 3–13* (second edition). Sevenoaks: Hodder & Stoughton.

Beard, R. (ed.) (1993) *Teaching Literacy Balancing Perspectives.* London: Hodder & Stoughton.

Beard, R. (ed.) (1996) *Rhyme, Reading and Writing.* London: Hodder & Stoughton.

Beard, R. and Oakhill, J. (1994) *Reading by Apprenticeship? A Critique of the 'Apprenticeship Approach' to the Teaching of Reading.* Slough: NFER.

Bennett, N. (1996) Class size in primary schools: perceptions of headteachers, chairs of governors, teachers and parents. *British Educational Journal of Research,* Vol. 22, pp. 33–55.

Bennett, N., Desforges, C., Cockburn, C. and Wilkinson, B. (1984) *The Quality of Pupil Learning Experiences.* London and Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
Bennett, N. and Kell, J. (1989) *A Good Start? Four Year Olds in Infant Schools.* Oxford: Blackwell.
Berenstein, S. and J. (1979) *The Spooky Old Tree.* London, Collins.
Bialystok, E. (1991) Letters, sounds and symbols: changes in children's understanding of written language. *Applied Psycholinguistics,* Vol. 12, pp. 75–89.
Bielby, N. (1994) *Making Sense of Reading: The New Phonics and its Practical Implications.* Scholastic Publications.
Biemiller, A. (1970) The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read. *Reading Research Quarterly,* Vol. 6, pp. 75–96.
Bissex, G.L. (1980) *Gnys at Wrk.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Blatchford, P. (1991) Children writing at 7 years: associations with handwriting on school entry and pre-school factors. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 61, pp. 73–84.
Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., Plewis, I. and Tizard, B. (1987) Associations between pre-school reading related skills and later reading achievement. *British Educational Research Journal,* Vol. 13, pp. 15–23.
Blatchford, P. and Plewis, I. (1990) Pre-school reading related skills and later reading achievement: further evidence. *British Educational Research Journal,* Vol. 16, pp. 425–8.
Bloom, B.S. (1976) *Human Characteristics and School Learning.* New York: McGraw-Hill.
Boehm, A.E. (1967) *The BOEHM Test for Basic Concepts.* New York: The Psychology Corporation (reprinted 1970).
Bond, G.L. and Dykstra, R. (1967) The co-operative research program in first grade reading instruction. *Reading Research Quarterly,* Vol. 2, pp. 5–142.
Bradley, L. and Bryant, P.E. (1983) Categorising sounds and learning to read: a causal connection. *Nature,* Vol. 310, pp. 419–21.
Brimer, M.A. and Dunn, L. (1963) *English Picture Vocabulary Test.* NFER.
Brimer, M.A. and Dunn, L. (1973) *British Picture Vocabulary Test.* NFER.
Brown, S. and Cleave, S. (1994) *Four Year Olds in School. Quality Matters.* Slough: NFER.
Bryant, P.E. and Bradley, L. (1980) Why children sometimes write words which they do not read. In U. Frith (ed.) *Cognitive Processes in Spelling,* New York: Academic Press.
Bryant, P.E. and Bradley, L. (1985) *Children's Reading Problems.* Oxford: Blackwell.
Bryant, P.E., Bradley, L. and Crossland, J. (1989) Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language,* Vol. 16, no. 90, pp. 407–28.
Cashdan, A. (1992) How to teach literacy. *Education,* September, p. 223.
Chall, J.S. (1967) *Learning to Read: The Great Debate.* New York: McGraw-Hill.

Chazan, M., Laing, A. and Jackson, S. (1971) *Just Before School.* Oxford: Blackwell, for the Schools Council.
Chomsky, C. (1971a) Invented spelling in the open classroom. *Word,* Vol. 27, pp. 499–518.
Chomsky, C. (1971b) Write first, read later. *Childhood Education,* Vol. 41, pp. 296–99.
Clark, M.M. (1976) *Young Fluent Readers.* London: Heinemann Educational Books.
Clay, M.M. (1972) *Reading: The Patterning of Complex Behaviour.* London: Heinemann Educational Books. Second edition 1979.
Clay, M.M. (1985) *The Early Detection of Reading Difficulties: A Diagnostic Survey with Recovery Procedures,* 3rd. edn. Portsmouth, NH: Heinemann.
Clay, M.M. (1987) Implementing reading recovery: systematic adaptations to an education innovation. *New Zealand Journal of Education Studies,* Vol. 22.
Clay, M.M. (1991) *Becoming Literate: The Construction of Inner Control.* London: Heinemann.
Clay, M.M. and Cazden, C.B. (1990) A Vygotskian interpretation of reading recovery. In L.C. Moll (ed.) *Vygotsky and Education,* Cambridge: Cambridge University Press.
Cleave, S. and Brown, S. (1991) *Four Year Olds in School.* Slough: NFER.
Cleave, S. and Brown, S. (1994) *Four Year Olds in School: Quality Matters.* Slough: NFER.
Cleave, S., Jowett, S. and Bate, M. (1982) *And So to School.* Windsor: NFER/Nelson.
Clem, K.S. (1990) Moving beyond conflict and confusion in literacy instruction. *Early Child Development and Care,* Vol. 61, pp. 131–8.
Commission on Reading, National Academy of Education (1985) *Becoming a Nation of Readers.* Washington, DC: National Institute of Education.
Dale, E. and Reichert, D. (1957) *Bibliography of Vocabulary Studies.* Columbus, Ohio State University: Bureau of Educational Research.
Daneman, M. (1991) Individual differences in reading skills. In J. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal and D. Pearson (eds) *The Handbook of Reading Research.* Vol. 2, London: Longman.
Department for Education (1993) *First Class. The Standards and Quality of Education in Reception Classes. A Report from the Office of HM Chief Inspector of Schools.* London: HMSO.
Donaldson, M. (1978) *Children's Minds.* Glasgow: Fontana.
Donaldson, M. (1989) *Sense and Sensibility: Some Thoughts on the Teaching of Literacy (Occasional Paper* 3). Reading: Reading and Language Information Centre, University of Reading. Reprinted in Beard, R. (ed.) (1993) *Teaching Literacy Balancing Perspectives,* London: Hodder & Stoughton.
Donaldson, M. and Reid, J. (1985) Language skills and reading: a developmental perspective. In M.M. Clark (ed.) *New Directions in the Study of Reading,* London and Philadelphia, Penn.: Falmer Press.
Downing, J. (1979) *Reading and Reasoning.* Edinburgh: W.C. Books.
Downing, J., Ayers, D. and Schaffer, B. (1984) *Linguistic Awareness in Reading: Readiness Test.* Slough: NFER/Nelson.

Durkin, D. (1966) *Children Who Read Early: Two Longitudinal Studies.* New York: Teachers College Press.
Ehri, L.C. (1983) Summary of Dorothy C. Ohnmacht's study: the effects of letter knowledge on achievement in reading in the first grade. In L.M. Gentile, M.L. Kamil and J.S. Blanchard (eds) *Reading Research Revisited,* Columbus, OH: Charles E. Morrill.
Ehri, L.C. (1995) Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading,* Vol. 18, pp. 116–26.
Elliott, C.D. and Pumfrey, P.D. (1991) SATs: sunk, sinking or salvageable? *Education,* Vol. 28, pp.10–11.
Fanthorpe, U.E. (1992) *Heck-Verse, Half-Past Two.* Calstock Poets.
Ferreiro, E. (1985) The relationship between oral and written language: the children's viewpoints, in M.M. Clark (ed.) *New Dimensions in the Study of Reading,* London and Philadelphia: Falmer Press.
Ferreiro, E. and Teberosky, A. (1982) *Literacy Before Schooling.* London: Heinemann.
Ferri, E., Birchall, D., Gingell, V. and Gipps, C. (1981) *The Combined Nursery Centre Project.* Basingstoke: Macmillan Press.
Finn, V.D. and Achilles, C.M. (1990) Answers and questions about class size: a stateswide experiment. *American Educational Research Journal,* Vol. 27, pp. 557–77.
Fisher, R. (1992) *Early Literacy and the Teacher.* UKRA.
Frith, U. (1980) Unexpected spelling problems. In U. Frith (ed.), *Cognitive Processes in Spelling,* New York: Academic Press.
Frith, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, M. Coltheart and J. Marshall (eds) *Surface Dyslexia,* London: LEA.
Gentry, J.R. (1981) Learning to spell developmentally. *Reading Teacher,* Vol. 34, pp. 378–81.
Gibson, E.J. and Levin, H. (1975) *The Psychology of Reading.* Cambridge, Mass.: MIT Press.
Goodenough, F. (1924) The intellectual factor in children's drawings. Doctoral dissertation, Stanford University, as cited in Eisner, E. (1972) *Educating Artistic Vision* (p. 85). New York: Macmillan.
Goodman, K.S. (1972) Reading: the key is in children's language. *The Reading Teacher,* March, pp. 505–8.
Goodman, K.S. (1973) Psycholinguistic universals in the reading process. In F. Smith (ed.), *Psycholinguistics and Reading,* New York: Holt, Rhinehart & Winston.
Goodman, K.S. (1976) Reading: a psycholinguistic guessing game. In H. Singer and R.B. Ruddell (eds) *Theoretical Models and Processes of Reading,* Newark, Del.: International Reading Association.
Goodman, K.S. and Goodman, Y.M. (1979) Learning to read is natural. In L.B. Resnick and P.A. Weaver (eds) *Theory and Practice of Early Reading.* Vol. 1, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Goodman, Y.M. (1980) The roots of literacy. In M.P. Douglass (ed.) *Reading: A Humanising Experience.* Claremont: Claremont Graduate School.
Goodman, Y.M. (1981) Test Review: concepts-about-print tests. *The Reading Teacher,* Vol. 34, pp. 445–8.

Goodman, Y.M. (1986) Children coming to know literacy. In W.H. Teale and E. Sulzby (eds) *Emergent Literacy: writing and reading,* Norwood, NJ: Ablex.
Gorman, T. and Fernandes, C. (1992) *Reading in Recession.* Slough: NFER.
Goswami, U. (1993) Orthographic analogies and reading development. *Bulletin of the British Psychological Society,* Vol. 6, pp. 312–16.
Goswami, U. (1996) Rhyme in children's early reading. In R. Beard (ed.) *Rhyme, Reading and Writing.* London: Hodder & Stoughton.
Goswami, U. and Bryant, P. (1990) *Phonological Skills and Learning to Read.* Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
Hall, N. (1987) *The Emergence of Literacy.* Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
Harris, D.B. (1969) *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity, Aneurism and Extension of the Goodenough Draw-a-Man Test.* New York: Harcourt Brace and World.
Hartley, D. and Quine, P. (1982) A critical appraisal of Marie Clay's 'Concepts-About-Print' Test. *Reading,* Vol. 16, no. 2, pp. 109–12.
Hayes, S. (1989) *This is the Bear.* Oxford Reading Tree, Oxford: Oxford University Press.
Heath, S.B. (1982) What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society,* Vol. 11, pp. 49–76.
HMI (1978) *Primary Education in England: A Survey by HM Inspectors of Schools.* London: HMSO.
HMI (1991) *The Teaching and Learning of Reading in Primary Schools.* London: Department of Education and Science.
Holdaway, D. (1979) *Foundations of Literacy.* Gosford, NSW: Scholastic Publications.
House of Commons Education, Science and Arts Committee (1991) *Standards of Reading in Primary Schools. Third Report of 1990/91 Session. Vol. 1,* London: HMSO.
Hughes, M. (1986) *Children and Number: Difficulties in Learning Mathematics.* Oxford: Blackwell.
Hughes, M., Pinkerton, G. and Plewis, I. (1979) Children's difficulties on starting infant school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* Vol. 20, pp. 185–96.
Ilg, F.L. and Ames, L.B. (1965) *School Readiness. Behavior Tests used at the Gesell Institute.* New York: Harper & Row.
Inner London Education Authority (1986) *The Junior School Project Part A: Pupils' Progress and Development.* London: ILEA.
Inner London Education Authority (1988) *The Hackney Literacy Study.* London: ILEA.
Johannsen, B.A. (1965) *Criteria of School Readiness (Studies in Educational Psychology).* Stockholm: Almquist & Wiksell.
Juel, C. (1991) Beginning reading. In J. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal and D. Pearson (eds) *The Handbook of Reading Research. Vol. 2,* London: Longman.
Just, M.A. and Carpenter, P.A. (1987) *The Psychology of Reading and Language Comprehension.* Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
Mackay, D., Thomson, B. and Shaub, P. (1970) *Breakthrough to Literacy.* Glendale, CA: Bowmar.

Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. and Desberg, P. (1980) The development of strategies in spelling. In U. Frith (ed.) *Cognitive Processes in Spelling*, New York: Academic Press.

McGee, L., Lomax, R. and Head, M. (1984) Young children's functional reading. Paper presented at the National Reading Conference, Florida.

McGee, L., Lomax, R. and Head, M. (1988) Young children's written language knowledge: what environmental and functional print reading reveals. *Journal of Reading Behaviour*, Vol. 20, pp. 99–118.

Meek, M. (1982) *Learning to Read*. London: The Bodley Head.

Meek, M. (1988) *How Texts Teach What Readers Learn*. Stroud: Thimble Press.

Merritt, J.E. (1985) The intermediate skills revisited. In M.M. Clark (ed.) *New Directions in the Study of Reading*, Lewes: Falmer Press.

Moll, L.C. (ed.) (1990) *Vygotsky and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D.R. and Ecob, R. (1988) *School Matters*. London: Paul Chapman.

National Commission for Education (1995) *Learning to Succeed: The Way Ahead*. London: NCE.

Neale, M.D. (1966) *Analysis of Reading Ability*. New York: St Martin's Press.

Neale, M.D. (1989) *The Neale Analysis of Reading Ability* (revised UK edition). Windsor: NFER/Nelson.

Newson, E. and Newson, E. (1977) *Perspectives on School at Seven Years Old*. London: Allen & Unwin.

Ninio, A. (1980) Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, Vol. 51, pp. 587–90.

Ninio, A. and Bruner, J. (1978) The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, Vol. 5, pp. 1–15.

Oakhill, J. (1993) Developing skilled reading. In R. Beard (ed.) *Teaching Literacy Balancing Perspectives*, London: Hodder & Stoughton.

Ofsted (1993) *First Class:The Standards and Quality of Education in Reception Classes*. London: HMSO.

Ofsted (1996) *The Teaching of Reading in 45 Inner London Primary Schools*. London: HMSO.

Oppenheim, A.N. (1992) *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London and New York: Pinter Publishers.

Oxford Reading Tree, Oxford: Oxford University Press.

Pedersen, E., Faucher, T.A. and Eaton, W.W. (1978) A new perspective on the effects of first-grade teachers on children's subsequent adult status. *Harvard Educational Review*, Vol. 48, pp. 1–31.

Perfetti, C.A. (1976) Language comprehension and the de-verbalization of intelligence. In L.B. Resnick (ed.) *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Pumfrey, P.D. and Elliott, C.D. (1992) A reaction. *British Psychological Society, Education Section Review*, Vol. 16, pp. 15–19.

Rayner, K. and Pollatsek, A. (1987) Eye movements in reading: a tutorial review. In M. Coltheart (ed.) *Attention and Performance XII: The Psychology of Reading*, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Reid, J.F. (1993) Reading and spoken language: the nature of the links. In R. Beard (ed.) *Teaching Literacy Balancing Perspectives*, London: Hodder & Stoughton.
Riley, J.L. (1987) Concepts-about-print Test, adapted from Clay (1972). Unpublished.
Riley, J.L. (ed.) (1992) *The National Curriculum and the Primary School: springboard or straitjacket?* London: Kogan Page.
Riley, J.L. (1994) The development of literacy in the first year of school. Unpublished PhD thesis,University of London.
Riley, J.L. (1995a) The transition phase between emergent literacy and conventional beginning reading: new research findings. *Journal for Tutors for Advanced Courses for Teachers of Young Children.*
Riley, J.L. (1995b) The relationship between adjustment to school and success in reading by the end of the reception year. *Early Child Development and Care*, Vol. 114, pp. 25–38.
Riley, J.L. (1996) The ability to identify and label the letters of the alphabet. *Journal of Research into Reading*, forthcoming.
Sammons, P. (1994) Gender, ethnic and socio-economic difference in attainment and progress: a longitudinal analysis of student achievement over nine years. *British Educational Research Journal*, Vol. 21, pp. 465–85.
Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. and Thomas, S. (1995) Continuity of school effects: a longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE performance. *School Effectiveness and School Improvement Journal.*
Smith, F. (1971) *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Smith, F. (ed.) (1973) *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Smith, F. (1978) *Understanding Reading* (second edition). New York: Holt, Rinehart & Winston.
Stainthorp, R. (1992) Good theory can also be practically useful: a reply to Turner. *British Psychological Society Education Section Review*, Vol. 16, pp. 19–21.
Stanovich, K.E. (1986) Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, Vol. 21, pp. 360–406.
Stothard, S. and Hulme, C. (1991) A note of caution concerning the Neale Analysis of Reading Ability (Revised). *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 61, pp. 226–9.
Sulzby, E. (1989) Assessment of writing and of children's language while writing. In L. Morrow and J. Smith (eds) *The Role of Assessment in Early Literacy Instruction*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Sulzby, E. (1992) Research directions: transitions from emergent to conventional writing. *Language Arts*, Vol. 69, pp. 291–7.
Sulzby, E. and Teale, W. (1991) Emergent literacy. In J. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal and D. Pearson (eds) *The Handbook of Reading Research*, Vol. 2, London: Longman.
Thompson, B. (1975) Adjustment to school. *Educational Research*, Vol. 17, pp. 128–36.

Tizard, B. (1993) Early influences on literacy. In R. Beard (ed.) *Teaching Literacy Balancing Perspectives*, London, Sydney and Auckland: Hodder & Stoughton.

Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C. and Plewis, I. (1988) *Young Children at School in the Inner City*. Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates.

Tizard, B. and Hughes, M. (1984) *Young Children Learning*. London: Fontana.

Turner, M. (1990) *Sponsored Reading Failure*. Warlingham, Surrey: IPSET.

Turner, M. (1991) Finding out. *Support for Learning*, Vol. 6, pp. 99–102.

Turner, M. (1992) Organised inferiority? Reading and the National Curriculum. *British Psychological Society Educational Section Review*, Vol. 16, pp. 1–25.

Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Waterland, L. (1985) *Read with Me: An Apprenticeship Approach to Reading*. Stroud: Thimble Press.

Wells, C.G. (1980) Talking with children: the complementary roles of parents and teachers. In S. Reedy and M. Woodhead (eds) *Family, Work and Education*, Sevenoaks: Hodder & Stoughton Educational with the Open University Press.

Wells, C.G. (1981) *Learning through Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, C.G. (1985a) *Language, Learning and Education: Selected Papers from the Bristol Study 'Language at Home and at School'*. Windsor: NFER/Nelson.

Wells, C.G. (1985b) Pre-school literacy related activities and success in school. In G. Oleon, N. Torrance and A. Hildyard (eds) *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, C.G. (1988) The roots of literacy. *Psychology Today*, Vol. 22, pp. 20–2.

Wells, C.G. and Raban, B. (1978) Children learning to read. Unpublished final SSRC report (lodged in the School of Education Library, University of Bristol).

Willes, M. (1983) *Children into Pupils*. London: Routledge.

Word, E., Achilles, C.M., Bain, H., Folger, J., Johnston, J. and Lintz, N. (1990) Project Star Final Executive Summary: kindergarten through third grade results. *Contemporary Education*, Vol. 62, pp. 13–16.

پیوستها

I ـ جدول ضریب همبستگی (پیرسون) دربارهٔ زمان خواندن و نوشتن (تیزارد ۱۹۹۳)

کودکستان ۴ و ۵ ساله تعداد ۲۴۸	۵ و ۶ ساله ۳۴۶	۶ و ۷ ساله ۲۸۸	۷ و ۸ ساله ۲۵۶	۴ و ۷ ساله ۲۰۵
خواندن ۰٫۵۷	۰٫۷۸	۰٫۸۵	۰٫۸۹	۰٫۵۶
نوشتن ۰٫۵۰	NA	NA	NA	۰٫۴۹

II ـ واحدهای اندازه گیری به کار رفته در آغاز و پایان هر سال تحصیلی (تعداد ۱۹۱ کودک)

نوع آزمون	پیش آزمون	پس آزمون پذیرفته شده
آزمون BOEHM[۱] برای مفاهیم اساسی (۱۹۷۱)	(سپتامبر) شهریور ۱۹۸۷ و ۸۸	جولای ۸۸ و ۸۹
کتابچهٔ اول و دوم		
آزمون واژه های تصویری بریتانیا[۲]		
(برایمر و دان[۳] ۱۹۷۳)	سپتامبر ۸۷ و ۸۸	جولای ۸۸ و ۸۹
آزمون رسم آدمک[۴]		
(گودمن تجدید نظر به وسیلهٔ هاریس[۵] ۱۹۶۳)	سپتامبر ۸۷ و ۸۸	جولای ۸۸ و ۸۹
آزمون مفاهیم نوشتاری[۶]		
(ماری کلی تنظیم به وسیلهٔ نویسنده ۱۹۸۷)	سپتامبر ۸۷ و ۸۸	جولای ۸۸ و ۸۹
آزمون الفبا	سپتامبر ۸۷ و ۸۸	جولای ۸۸ و ۸۹
آزمون توان نوشتن نام خود (نام اول		
یا نام خانوادگی ـ توان رونویسی از نام خود)	سپتامبر ۸۷ و ۸۸	ــــــــــ
آزمون تحلیل خواندن نیل (۱۹۷۵)	سپتامبر ۸۷ و ۸۸	جولای ۸۸ و ۸۹
آزمون سازگاری تامپسون		
(پرسشنامهٔ تکمیلی توسط معلمان)	نوامبر ۸۷	نوامبر ۸۸ (آبان)

آزمون «بوهم» (۱۹۷۱) برای مفاهیم اساسی:

این آزمون برای اندازه گیری توانایی درک مفاهیم عمده که برای پیشرفت در سال اوّل دبستان موردنیاز است، طراحی شده بود. مفاهیم آزمون، بدنهٔ اطلاعات کودک را دربارهٔ درک مفاهیمی از قبیل: زیر، تفاوت، وسط،

---

۱. The BOEHM Test for Basic Concepts

۲. The British Picture Vocabulary Test

۳. Brimer & Dunn

۴. The Draw - a- Man Test

۵. Harris

۶. Concept - About - Print Test

بیشتر، بالا و آخر اندازه می گرفت. این واژه‌ها موردنیاز کودک در برنامهٔ درسی خواندن، حساب کردن و علوم بود. کودکان درک خود را از این مفاهیم، به وسیلهٔ کتابچهٔ مصوّر به صورت شفاهی بیان می کردند. در عین حال، توانایی گفتار و بلوغ درک مفاهیم در برخورد شفاهی اندازه گیری می شد.

لزومی نداشت که کودک به سؤالها پاسخ شفاهی بدهد. کافی بود به عکسی که مربوط به سؤال بود، اشاره کند. اصطلاحات زبان، در حدّاقل تفاوت به کار برده می شد؛ مانند: تفسیر واژهٔ «اتومبیل» به «ماشین». همچنین آزمون برای کودکان پنج ساله طراحی شده بود؛ در حالی که در این پژوهش، برای اندازه گیری دیگران هم به کار گرفته شد. آزمون برای حدود پانزده دقیقه تنظیم شده است و نمره های خام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

خلاصهٔ *آزمون واژه های تصویری بریتانیا (برایمر و دان ۱۹۷۳)*:

این آزمون برای اندازه گیری و هنجاریابی شنوایی کودکان انگلیس طراحی شده بود. سازندهٔ آزمون تأکید داشت، مادام که این آزمون پیشرفت، شناخت و دنبال کردن واژه ها را اندازه گیری می کند، یک آزمون پیشرفته است. آزمون اندازه‌ای را به دست می داد که میزان رشد زبان کودک را با هنجارهای زبان در کشور انگلیس می سنجید.

آزمون طوری انتخاب شده بود که درک شفاهی را مشخص می کرد و می توانست به عنوان آغازی دربارهٔ تازه واردین به مدرسه مورد استناد قرار گیرد. آزمون در مورد کودکان جوان انگلیس هنجاریابی شد و در سطح وسیعی مورد استفاده قرار گرفت؛ مانند «پروژهٔ مرکز مهد کودک مختلط»[۱] (*فرری* ۱۹۸۱). ضریب همبستگی آزمون با آزمون هوش *استانفورد بینه* $r = ۰/۸$ بود (برای گروه معمولی به نقل از *برایمر* و *دان*). آزمون همچنین بهترین فرصت عملکرد ذهنی را برای یادگیری واژه ها ارائه داد (*دال* و *ریچارت*[۲] ۱۹۵۷).

---

۱. Combined Nursory Center Project
۲. Dale & Reichart

برای اندازه گیری توان شفاهی، آزمون با تصویرهای امریکایی، به منظور استفـاده در «*آزمون مصـوّر پی بادی*»[۱] امریکا بازسازی شد. پژوهـشـگـر تصویرهایی را که برای کودکان انگلیس متداول نبود، از آزمون حذف کرد (برایمر و دان ۱۹۶۳).

شنوایی کودکان توسط نشان دادن چهار تصویر به کودک، اندازه گیری می شد. کودک باید به محض شنیدن واژه، تصویری را که مربوط به آن بود، نشان دهد. نسخهٔ خلاصه شده، هنجاریابی شد. (به پیوست شمارهٔ ۲ نگاه کنید.)

مقیاس واژه های مصوّر انگلیس و آزمون «بوهم» دربارهٔ مفاهیم عمده، مکمّل یکدیگرند تا تصویری از کودک به دست دهند که خـطـوط عـمـدهٔ شناخت وظایف او را به هنگام ورود به مدرسه نشان دهد. پیشرفت در سال تحصیلی، از طریق سنجش میزان یادگیری در پایان سال تحصیلی به دست می آمد.

آزمون رسم آدمک

نسخهٔ اصلی آزمون «*گودانیف*»[۲] (۱۹۲۴) با این نیّت تهیه شد که ظرفیت و توان ذهنی غیرشفاهی کودکان را اندازه گیری کنـد. *گودانیف* به این امر توجه کرده بود که کودکان نقاشیها را بیش از آنچه به زیبایی و محتوا وابسته باشد، به توضیح رشد مفهومی کودک می پردازد. «*هریس*»[۳] (۱۹۶۹) این آزمون را بازسازی و برای هنجاریابی سنین مختلف، ۷۶ شاخص را به کار برد. «*اناستـازی*»[۴] (۱۹۶۸) همبستگی زیادی بین آزمون و سایر علتـهـا و دلایل؛ به ویژه در دیدگاه های دانش آموزان و درستی مفهوم پیدا کرد.

در این پژوهش تصمیم گرفته شد برای تعیین توانایی ذهنی و اعتباریابی سازگاری در شروع سنجش و اندازه گیری به کار گرفته شود. سوّمین دلیل،

---

۱. The American Peabady Picture Vocabulary Test
۲. Goodenough
۳. Harris
۴. Anastasi

دعوت کودک و رسم شکل خودش بود و دومین قدم منطقی، نامگذاری نقاشی به نام خودش. این کار باعث ایجاد بینش ارزشمندی در ادراکات متفاوت میان نقاشی و نوشتن می شد.

آزمون مفاهیم نوشتن

یک معنا و مفهوم خواندن «درک کاری است که خواننده می کند» (*هال*[1] ۱۹۸۷) و این که عملکرد نوشتن چگونه است. *کار کلی* (۱۹۷۲) و «*داوینگ*»[2] (۱۹۷۹) نشان داد که کودکان دربارهٔ عملکرد خواندن، مفهوم خاصی نمی شناسند. آنان به طور معمول، از طریق ارائه نوشتن در چند ماه اوّل مدرسه، مفاهیم نوشتن را توسعه می دهند.

راهکار سنجش *کلی* (۱۹۷۲ و ۱۹۷۹)، مفاهیم خواندن و دانش قواعد نوشتن را مورد آزمایش قرار داد. آزمون شامل کتابچه ای با ۲۱ صفحه شبیه یک کتاب داستان بود. کتابچه با سبک متون ابتدایی و با تصویرهایی در هر صفحه آغاز می شد. همچنان که داستان جلو می رفت، چیزهای عجیبی اتفاق می افتاد؛ عکسها وارونه نشان داده می شد، متن برعکس و جمله ها، کلمه ها و حرفها درهم و برهم می شد.

این اشتباه های عمدی توسط نویسندهٔ کتابچه، به خاطر این بود که نشان دهد اشتباه ها غیرعمدی است. این بدان معناست که این راهکار سنجش، برای مشکل گشایی و ابتکار طراحی شده است.

گودمن (۱۹۸۱) و «*هارتلی*»[3] (۱۹۸۲) و «*کویین*»[4] (۱۹۸۲) این آزمون را مورد تجدیدنظر قرار دادند. کودکانی که آزمون را به کار بردند، آن را احمقانه یافتند و اغلب پاسخ درستی ندادند. گودمن پیشنهاد کرد که معلمان با آزمون آشنایی بیشتری یابند و آن را با تصویرهای بهتری به کار گیرند. *رایلی* (۱۹۸۷) در تجدیدنظر آزمون، تصویرهایی را به کار برد که کودک

---

۱. Hall ۲. Dowing

۳. Hartley ۴. Quine

چیزی دربارهٔ آنها نمی دانست. هدف آزمون اندازه گیری سطح خواندن و نوشتن در زمینه های زیر بود:

۱. مفاهیم مربوط به تعیین جهت کتاب.

۲. مفاهیمی که نوشته یا تصویر را از پیام متن استخراج می کند.

۳. مفاهیم مربوط به راهنمایی خطهای نوشته شده، ترتیب صفحه ها و راهنمایی کلمه ها.

۴. مفاهیم مربوط به روابط نوشتن و زبان گفتاری.

۵. مفاهیم واژه ها و حرفها.

این فرایند سنجش و اندازه گیری بارها از سپتامبر تا جولای (آغاز و پایان سال تحصیلی) با شوق و شعف توسط کودکان اجرا شد.

دانش حروف الفبا (نام و صدا هر دو)

شناخت حروف الفبا توسط علامتگذاری آنها (چه نام و چه صدا) تعیین کنندهٔ تجربهٔ نوشتن است. شناخت، بلوغ ادراکی و توسعهٔ ظرفیت مورد توجه است. این مقیاس همچنین برای کشف ارتباط بین آغاز کار شناخت الفبا و آگاهی از نوشتن می باشد.

مقیاس تشخیص شباهت کلمه، شبیه کاری است که «بلاچ فورد» (۱۹۸۷) به کار برد.

به کودکان ۲۶ کلمه از الفبا را به صورت بزرگ و کوچک نشان دادند (اما نه مطابق قواعد الفبا). کسی که آزمون را اجرا می کرد، از کودک می خواست که بگوید، آیا می داند این شکل چه حرفی است؟ در جواب نام کلمه گفته می شد، آزمونگر می پرسد، می دانی چه صدایی دارد؟ اگر توانست صدای آن را بگوید، از او می خواهد که بگوید، آیا نام این حرف را می داند؟

نمرهٔ کودک، امتیازی است که به دانستن نام یا صدای حرف تعلق می گیرد و اگر هم نام و هم صدا را بداند، دو امتیاز خواهد گرفت. در دومین سال جمع آوری اطلاعات، تشخیص بین حرفها و صداها مورد تجزیه

و تحلیل قرار می گرفت.

توان نوشتن یا رونویسی نام خود

مطالعهٔ *تیزارد* (۱۹۸۸) در زمینهٔ «بررسی مدرسه های کودکان» ضریب همبستگی بین مهارتهای نوشتن با دست در هنگام ورود به مدرسه و مقیاس خواندن در هفت سالگی مطابق «آزمون خواندن جوانان» ($r = ۰/۶۱$) است. مقدار توانایی نوشتن با مطالعهٔ *تیزارد* تفاوت داشت. کودک پس از رسم آدمک، از ما می خواهد نام و نام خانوادگی خود را بنویسد. اگر قادر به انجام این کار نباشد، آزمونگر آن را می نویسد و از او می خواهد از روی آن بنویسد. اگر توانست این کار را بکند، حداکثر بیست امتیاز بابت درستی شکل حرف و رعایت فاصله خواهد گرفت. اگر فقط توانست نام کوچک خود را بنویسد، تنها ده امتیاز می گیرد. اگر فقط رونویسی کرد، پنج امتیاز.

سنجش و اندازه گیری محدود به مفهوم توانایی نوشتن بود. در هر حال، «بلاچ فورد» و «*پل ویز*»[۱] (۱۹۹۰) دریافتند که نمره های آزمون نوشتن با دست در حدّ ($r = ۰/۵$) همبستگی دارد و با تعداد ۲۰۶ نفر در حدّ ($p < ۰/۰۰۰۱$) معنادار است. به این ترتیب، کودکان هفت ساله، براساس نمره های آزمون خواندن، ارتباط قوی با نمره های قبلی دارند. فرایند نوشتن، عیناً مانند فرایند خواندن است و ادراکهای پیشرفت خواندن و نوشتن، آشکارا به هر دو فعالیت مربوط می شود (دورکین[۲] ۱۹۶۶ و چومسکی[۳] ۱۹۷۱).

آزمون تراز شدهٔ خواندن[۴]

در پژوهشی که در آن پیشرفت در خواندن مورد مطالعه قرار می گیرد، مقیاس عدد لازم است. انتخاب آزمون در این پژوهش، به طور قطع بستگی

---

۱. Plewis ۲. Durkin
۳. Chomsky ۴. The Standardised Reading Test

به متغیر تحلیل دارد. نویسنده به خوبی می دانست که محدودیتهایی برای تعیین معیار، به طور طبیعی مربوط به نظام نمره گذاری است، که یک اشتباه ممکن است اثر کلی داشته باشد. انتخاب واژه ها در این مرحله، بسیار دشوار است. برحسب تصادف، سال آغاز خواندن، شش سالگی است. سایر ایرادهای آزمون تعیین معیار خواندن، به این مسأله مربوط است که آزمون از جهت خواندن و نوشتن، باید برای کودکان جوان بسیار هنرمندانه اجرا شود. ندانستن متن کتاب و عدم آشنایی پژوهشگر نیز از دیگر مشکلات آزمون است.

تمام این عوامل، باعث عدم موفّقیت یا حدّاکثر انتقاد می شوند.

تحلیل خواندن «نیل»

تحلیل خواندن نیل، یکی از معروفترین آزمونها برای اندازه گیری توانایی خواندن در انگلیس است. این آزمون توسط معلمان و روان شناسان، برای اندازه گیری پیشرفت در خواندن به کار می رود (*استوتارد*[۱] و *هیولم*[۲] ۱۹۹۱) و همچنین به طور گسترده برای رسیدن به هدفهای این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت (برای مثال، بری *یانت* و *برادلی* ۱۹۸۵).

دلایل این انتخاب عبارتند از:

۱. یک آزمون انفرادی است.

۲. بسیار شبیه خواندن کتاب است، با متن و تصویر، بسیار شبیه خواندن است، بیش از این که شبیه آزمون باشد.

۳. در حالی که آزمون واژه هاست، با فهرستی از واژه ها مغایرت دارد.

۴. تواناییهای بی شماری را بدون محدودیت داراست (سنین خواندن شش تا سیزده سال).

کودک یک تا سه قسمت آزمون را با سطح دشواری گوناگون، با صدای بلند می خواند. او از پایین ترین سطح پیشرفت شروع می کند تا این که شانزده

---

۱. Stothard ۲. Hulme

غلط بخواند. وقتی یک صفحه را بدون غلط بخواند نمرهٔ او جمعاً شانزده است. نمرهٔ کودک با تابلوی هنجار شده، در مقایسه با سنّ شناسنامه ای مشخص می شود. نمرهٔ خام کودک تعیین کنندهٔ سنّ خواندن او با توجه به میانگین نمره های ۱۹۱ کودک نمونهٔ پژوهش است. کمترین نمره، به کسی مربوط است که سنّ خواندن او ۶/۲ باشد؛ وقتی یک صفحه را با پانزده غلط بخواند.

معیار تحلیل خواندن نیل، دارای نکات ضعف بسیاری است. آزمون در سال ۱۹۵۸ برای نخستین بار هنجاریابی و چاپ، و تصویرها و واژگان آن تا اندازه ای روزآمد شد. زمان جمع آوری اطلاعات برای این پژوهش، مورد تجدیدنظر قرار گرفت (*نیل* ۱۹۸۹). با حفظ شکل کلی آزمون، محتوای داستان روزآمد شد و فرم ارائه شده نو گردید. در هر حال، این *استوتارد* و *هیولم* بودند که این کار را آغاز کردند. آنان دربارهٔ اعتبار فرمهای موازی، تصمیمی نگرفتند که بتوانند از ثمرهٔ آن برای تمام آزمون استفاده کنند. این دو پژوهشگر دریافتند که فرم شمارهٔ ۲ برای پسران است. به دلیل نبود آزمون فردی برای مرحلهٔ اوّل خواندن و نوشتن، تصمیم گرفتند از آزمون تحلیل خواندن *نیل* استفاده کنند. می توان گفت کودکانی که تنها با یکدیگر مقایسه می شوند نه با گروه نمونه، نسخهٔ هنجاریابی شده، کمتر از نمرهٔ خواندن در این پژوهش اهمیت خواهد داشت.

سنجش توانایی کودکان برای سازگاری با مدرسه[۱]

در فصل اوّل، نشان داده شد که توانایی کودک برای سازگاری با شرایط و جریانهای مدرسه، اثر زیادی بر یادگیری دارد. آمادگی برای موفّقیت، لازم و ضروری است. «*آستین*»[۲] و «*لافرتی*»[۳] (۱۹۶۸) می گویند، آمادگی به‌عنوان یک بیانیه و مرام اجتماعی و بلوغ عاطفی، می تواند میزان توانایی سازگاری باشد.

---

۱. Assessment of the child's ability to cope with School ۲. Austin ۳. Lafferty

پرسشنامـهٔ «سازگاری مدرسه» تامپسون (پیوست شمـارهٔ ۵) به عنوان مقیاس این توانایی به کار گرفته شد. معلمان کلاس، این پرسشنامه را شش هفته پس از آغاز مدرسه تکمیل کردند.

III ـ تجزیه و تحلیل آماری

قویترین ارتباط بین تعداد حرفها و نشانه هایی که کودک می تواند در هنگام ورود به مدرسه بشناسد، با خواندن در پایان نخستین سال مدرسه، وقتـی میسّر است که هر یک از متغیرها به طور انفرادی مورد تجزیه وتحلیل قـرار گیرد (در هر مقیاس اندازه گیری) (به پیوست شمارهٔ ۱ همبستگی پیرسـون نگاه کنید). تجزیه و تحلیل آماری، بیشتر به طور تدریجی و تحلیل چـنـد متغیری است. تجزیه و تحلیل چند متغیری، در پیوسـت شـمـارهٔ ۳ آمده است.

خلاصهٔ ضریب همبستگی پیرسون بین مهارتهای خواندن و نوشتن درهنگام ورود به مدرسه و پیشرفت خواندن در پایان سال تحصیلی

شناخت حروف الفبا	*توانایی نوشتن نام خود*	*مفاهیم مربوط به نوشتن*
r = ۰/۰۶۰	r = ۰/۵۷*	r = ۰/۳۳*

نمره های تحلیل خواندن «نیل» در پایان سال تحصیلی

*p < ۰/۰۰۱

Multiple regression: method step-wise
(Dependent variable = NR2 Neale reading (July post-test))
(n = 191)

	Variable	*R. square*	*F. change*	
Step 1	Alphabet knowledge	.39	122.41	$p < 0.001$
Beta value .6269				
Adjusted R. square .389				
Step 2	Ability to write own name	.05	17.75	$p < 0.001$
Beta value .2578				
Adjusted R. square .44				

IV Chi-square analyses

Chi-square to determine the significance level of the group differences

(n = 191)

	Non-readers	Readers	
Very settled 1	16 (8.4%)	48 (25.1%)	64 (33.5%)
Settling 2	45 (23.6%)	47 (24.6%)	92 (48.2%)
Unsettled 3	28 (14.7%)	7 (3.7%)	35 (16.3%)
	89 (46.6%)	102 (53.4%)	n = 191 (100.0)

Chi-square: 27.88785.
DF: 2.
Significance: $p < 0.001$.
Cells with EF: None.

The figures indicate that there is a statistically significant difference between both those groups of children settled and settling into school and those not so well adjusted and their relative lack of success in reading by the end of the year.

۷ـ پرسشنامهٔ سازگاری در مدرسه (تامپسون)

دانشگاه لندن، انستیتو تعلیم و تربیت محرمانه

پرسشنامهٔ معلمان کلاس اول دبستان

ما علاقه مندیم بدانیم چند نفر از دانش آموزانی که برای نخستین بار وارد مدرسه شده اند، دارای مشکلات هستند و نوع این مشکلات و همچنین عقیدهٔ شما به عنوان معلم کلاس اول چیست؟ لطفاً براساس عنوانهای داده شده، آنها را درجه بندی کنید و بگویید کدام یک بیشتر قابل اجرا هستند.

نام کودک .... جنسیت ....

سال تولد ....

---

۱. سازگاری با مدرسه:

خیلی خوب سازگار شده است، خوشحال به نظر می رسد ۴

به اندازهٔ کافی سازگار است؛ اما گاهی علامت اضطراب دارد....... ۳

به طور معمول سازگار، اما غمگین و گاهی ناراحت است......... ۲

به طور کلی ناسازگار و غمگین است و میل ندارد در مدرسه باشد.... ۱

---

۲. با دیگران همکاری می کند:

همکاری زیادی دارد (در ایفای نقش تئاتر علاقه نشان می دهد، قبول مسؤولیت می کند) ۴

همکاری ضعیفی دارد (در کارهای ساده همکاری می کند، در جابه جایی ابزار و بازیهای سادهٔ کلاس همکاری دارد).......... ۳

اگر از او خواسته شود، همکاری می کند؛ اما گاهی برای همکاری مشکل دارد............ ۲

همکاری نمی کند (نمی تواند یا نمی خواهد در کارها شرکت کند و در بازی و کار کلاس شرکت نمی کند. کار دیگران را قطع و از دیگران می ترسد)............. ۱

۳. روابط کودک با شما به عنوان معلم:

روابط دوستانه و مسؤولانهٔ زیادی دارد............ ۴

به طور معمول، رفتاری دوستانه و مسؤولانه دارد............ ۳

گاهی احساس مسؤولیت می کند؛ اما هرگز برخورد ابتکاری ندارد... ۲

برخورد صادقانه ندارد، دشمنی و مخالفت می کند و خجالتی

و کمرو است........................ ۱

---

۴. سطح تمرکز و توجه (حواس جمعی):

برای مدت طولانی تمرکز و از خطاها چشم پوشی می کند......... ۴

اغلب خیلی خوب تمرکز می کند؛ ولی گاهی

حواسش جای دیگر است..................... ۳

خیلی کم می تواند برای مدت طولانی تمرکز کند؛

اما گاهی برخی چیزها باعث حواسپرتی او می شود........... ۲

اغلب تمرکز ندارد و فقط برای چند دقیقه حواس جمعی دارد

که خیلی آسان آن را از دست می دهد................. ۱

---

۵. با اسباب بازیها بازی می کند:

اغلب بازی را تا آخر ادامه می دهد (نمونه یا نقاشی)

یا فعالیت را تمام می کند.................... ۴

گاهی بازی را تا آخر ادامه می دهد و اسباب بازی می سازد........ ۳

به ندرت بازی را تا آخر ادامه می دهد................ ۲

اغلب نمی تواند اسباب بازی بسازد.................. ۱

---

۶. اعتماد به نفس:

دوست دارد کارش را خودش بکند و کمک معلم را

برای آخر کار می گذارد...................... ۴

آماده است از دیگران کمکی نخواهد؛ اما اگر
کمکی برسد، بدش نمی آید.................. ۳
خیلی کم بدون کمک و راهنمایی معلم، کار را دنبال می کند........ ۲
به نظر می رسد بدون کمک دیگران نمی تواند کار کند.......... ۱

---

۷. توانایی بیان در کار مدرسه:
می تواند افکار و اعمال خود را به روانی بیان کند............. ۴
به طور معمول می تواند افکار و اعمال خود را
بیان کند؛ اما برای سؤالهای مشکل تر نیاز به توضیح و
معانی روشن دارد......................... ۳
تنها می تواند جمله های ساده بسازد و واژه های
کمی برای بیان افکار و اعمال خود به کار می برد............. ۲
فاقد ضبط و ربط و پریشان یا خیلی ساکت است............ ۱

---

۸. دستورها و راهنماییها را اجرا می کند:
هرگز برای درک راهنماییها یا توصیه های معلم مشکلی ندارد....... ۴
اگر معنای راهنماییهای پیچیده و طولانی را تکرار کنند، می فهمد.... ۳
معلم مجبور است بیشتر اوقات راهنمایی و دستور را تکرار کند...... ۲
برای درک راهنمایی و دستور به تکرار زیاد نیاز دارد.......... ۱

---

۹. قادر است با نیازهای شخصی کنار بیاید:
لباس خود را می تواند بپوشد و کارهای مربوط
به دستشویی را انجام دهد................... ۴
برای لباس پوشیدن و کارهای دستشویی به کمک احتیاج دارد
کارهای ذکر شده در بالا را خود شروع می کند؛........... ۳
اما گاهی به کمک نیاز دارد................. ۲
برای انجام کارهای خود، همیشه به کمک احتیاج دارد......... ۱

۱۰ . اجتماعی بودن (قابل معاشرت) :

نسبت به دیگر کودکان، احساس دوستی و مسؤولیت می کند. ۴
به طور معمول، با دیگران همکاری می کند. ۳
گاهی گوشه گیری می کند و خیلی کم با سایر کودکان می جوشد. ۲
خیلی گوشه گیر است و در ارتباط با کودکان دیگر مشکل دارد. ۱

---

۱۱ . تناسب بدنی :

ویژگیهای بدنی مناسبی دارد و زبر و زرنگ است. ۴
به طورکلی، از لحاظ بدنی متناسب است. ۳
از لحاظ بدنی، زیاد مناسب نیست، زشت به نظر می رسد. ۲
از لحاظ تناسب اندام ضعیف و بسیار زشت و زمخت است. ۱

---

۱۲ . نیروی کنترل :

برای نوشتن و نقاشی، قلم را به طور کامل در اختیار دارد. ۴
قلم را برای نوشتن و نقاشی به طور معمول در کنترل دارد. ۳
برای استفاده از قلم هنگام نوشتن و نقاشی مشکل دارد. ۲
برای استفاده از قلم، مشکلات زیادی دارد و قلم را در اختیار ندارد. . . ۱

---

۱۳ . به طورکلی این کودک چگونه کودکی است؟

کاملاً با مدرسه سازگار است ۴
به قدر کافی با مدرسه سازگار است. ۳
برای سازگاری، قدری مشکل دارد
(طوری که توجه شما را جلب می کند). ۲
برای سازگاری مشکلات زیادی دارد
(توجه شما را زیاد جلب می کند). ۱

آیا موارد دیگری وجود دارد که باید دربارهٔ این کودک گفته شود؟

VI ـ پرسشنامهٔ معلمان کلاس اوّل
(مربوط به خواندن در نخستین سال تحصیلی)

۱ . لطفاً نظر خود را دربارهٔ هدفهای نخستین سال مدرسه بیان کنید .

الف ـ هدفهای علمی ـ آموزشی

کمترین اهمیت /____/____/____/____/____/ بیشترین اهمیت

ب ـ هدفهای اجتماعی

کمترین اهمیت /____/____/____/____/____/ بیشترین اهمیت

۲ . آیا در جریان سال، هدفها تغییر می کنند؟

خیلی زیاد ☐ بلی، گاهی ☐ نه، هرگز ☐

اگر پاسخ مثبت است، چگونه تغییر می کنند؟

____

____

____

۳ . برنامهٔ درسی چه اثری روی هدفهای نخستین سال تحصیلی شما دارد؟

____

____

۴ . مهارتها و ادراکهایی که یادگیری خواندن را آسان می کند، بنویسید و آنها را برحسب نمره از یک تا پنج درجه بندی کنید .

درجه

______________________________ ☐

______________________________ ☐

______________________________ ☐

______________________________ ☐

______________________________ ☐

۵. در ماه اوّل سال تحصیلی، شما چه معیاری را برای سنجش خواندن کودک به کار می برید؟ برحسب نمره از یک تا پنج درجه بندی کنید.

درجه

☐ ______________________________

☐ ______________________________

☐ ______________________________

☐ ______________________________

☐ ______________________________

۶. شما چه انتظاری از والدین یا مدرسه های پیش دبستانی در زمینهٔ آموزش خواندن دارید؟ آنها را درجه بندی کنید.

درجه

☐ ______________________________

☐ ______________________________

☐ ______________________________

☐ ______________________________

☐ ______________________________

۷. چه روشها یا شیوه هایی را برای آموزش خواندن به کار می برید؟

____

____

____

____

____

۸. به نظر شما کدام یک از مهارتهای پیش دبستانی، پیشرفت کودک را در خواندن آسان می کند؟ (لطفاً آنها را درجه بندی کنید. نمرهٔ چهار بسیار مهم و نمرهٔ یک کم اهمیت است.)

درجه

زبان گفتاری ______________________ ☐

مفاهیم نوشتن (درک روال کتاب و کارهای نقاشی) ________ ☐

دانش الفبایی ________ ☐

توان نوشتن نام خود ________ ☐

اگر نظری دارید که در پرسشنامه نیامده است، بنویسید:

VII The mean scores of pupils over the whole sample

Mean scores of the pre-test (entry skills) and post-test (exit skills) over the whole sample
n = 191

Test		Pre-Test (entry skills Sept '87/'88)	Post-test (exit skills July '88/'89)
BOEHM Test of Basic Concepts Booklet 1	Mean	20.28	22.64
	SD	*3.96*	2.58
	Min.	5	8
	Max.	25	25
	Range	20	17
BOEHM Test of Basic Concepts Booklet 2	Mean		15.85
	SD		4.28
	Min.		4
	Max.		23
	Range		19
B.P.V.S. British Vocabulary Test	Mean	11.78	14.39
	SD	*3.07*	7.88
	Min.	5	6
	Max.	21	27
	Range	16	21
Concepts-about-print	Mean	6.35	10.25
	SD	*2.79*	2.40
	Min.	0	3
	Max.	12	12
	Range	12	9
Alphabet Knowledge	Mean	9.45	14.59
	SD	*10.45*	7.88
	Min.	0	8
	Max.	26	26
	Range	26	18
Ability to write name	Mean	12.27	
	SD	*7.00*	
	Min.	0	
	Max.	25	
	Range	25	
Draw-a-man test	Mean	59.28	
	SD	*10.97*	
	Min.	30	
	Max.	96	
	Range	66	
Neale's Analysis of Reading	Mean	.754	6.14
	SD	*3.5*	8.68
	Min.	0	0
	Max.	31	31
	Range	31	31
Thomson School Adjustment Score	Mean	20.64	
	SD	*6.21*	
	Min.	13	
	Max.	44	
	Range	31	
Age	Mean	60.15 (months)	
	SD	*3.50*	
	Min.	49 (months)	
	Max.	68 (months)	
	Range	19	

VIII Scores of the pupils in the four case-study teachers' classes

(n = 9)

Individual pupil's scores from one class indicating progress achieved

Teacher: Vera

School: Rural

Child	Aymer	Thomas	Ian	Glenn	Vanessa	Lewis	Nicholas	Julia	Eleanor	Sept. 1988	July 1989
Boehm (1)	24	16	19	14	17	23	16	23	24	19.5 SD 3.9	
Boehm (2)	25	23	25	21	22	25	20	25	25		23.4 SD 2.0
Boehm (3) (July only)	22	19	22	11	15	16	12	19	21		16.3 SD 4.8
Neale's Analysis of Reading Sept	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
July	8.0	7.11	7.2	6.5	6.3	6.6	0	7.6	6.10	0.0	75.4 (6.3) SD 29.3
C.A.P. Sept	9	5	5	5	7	5	4	8	8	6.2 SD 1.7	
July	12	12	12	12	12	10	12	12	12		11.7 SD .6
B.P.V.S. Sept.	113	116	121	104	94	83	104	123	91	105.4 SD 13.9	
July	135	124	135	106	109	132	109	114	113		119.7 SD 11.8
Name Sept	25	10	5	3	3	15	10	3	20	11.5 SD 7.0	
Motor Control	Poor	Mod.	Mod.	Poor	Mod.	Mod.	Poor	Mod.	Mod		
Letters - names and sounds Sept	10s 26n	6s 23n	19s 5n	1s 3n	9s16n	0s 14n	0s 0n	2s 1n	0s 7n	n 10.5 s 5.2 SD=9	
July	16s 26n	15s 24n	22s 24n	16s 4n	11s 26n	0s 23n	0s 15n	0s 21n	1s 20n		n 20.33 s 9.0 SD 7.0
D.A.M. Sept	5.5	5.0	5.75	3.5	3.75	5.0	4.0	4.75	5.25	56.4 SD 9.6	
Age Sept	5.0	5.2	5.3	4.11	5.1	4.11	5.1	5.0	4.10	61.4 5.1 SD 6.1	
Gender	M	M	M	M	F	M	M	F	F		

Individual pupil's scores from one class indicating progress achieved

Teacher: Annette

School: Rural

Child	Hayley	Vicky	Leanne	Agnes	Neil	Christopher	Sept. 1988	July 1989
Boehm (1)	23	24	23	25	22	4	21.8 *SD 3.9*	23.2 *SD 2.6*
Boehm (2)	23	25	24	25	24	18		23.2 *SD 2.6*
Boehm (3) (July only)	13	19	13	23	21	15		17.3 *SD 4.2*
Neale's Analysis of Reading Sept	0	0	0	0	0	0	0	
July	6.2	6.5	6.7	7.10	8.9	0		70.3 (5.10) *SD 35*
C.A.P. Sept	6	6	6	8	9	2	6.1 *SD 2.4*	11.0 *SD 2.4*
July	12	12	12	12	12	6		
B.P.V.S. Sept	113	116	111	111	126	88	110.8	114.0
July	106	104	109	114	130	121	*SD 12.5*	*SD 9.0*
Name	20	15	15	20	20	5	15.8 *SD 5.8*	
Motor Control	Good	Good	Good	Good	Mod.	Poor		
Letters - names and sounds Sept	0s 5n	0s 3n	0s 5n	13s 2n	13s 3n	0s 0n	3.00 *SD 1.8* 4.3 *SD 6.7*	
July	0s 25n	0s 25n	1s 23n	22s 16n	21s 4n	18n		19.5 *SD 8.0* 6.3 *SD 9.0*
Draw-a-man Sept	5.25	5.5	5.5	5.5	4.5	3.75	59.3 (4.11)	
Settled Sept	51	52	46	39	44	41	45.5 *SD 5.2*	
Age Sept	5.1	5.3	5.3	5.4	5.2	5.1	62.3 (5.2)	
Gender	F	F	F	F	M	M		

(n = 9)

Individual pupil's scores from one class indicating progress achieved

Teacher: Janet

School: Inner City

Child	Rowena	Sara	Louis	Nicola	James	Philipry	Robert	Yoland	Gerard	Sept. 1988	July 1989
Boehm (1)	25	17	16	21	16	24	15	17	16	18.5	
Boehm (2)	25	22	25	23	22	25	16	21	24		22.5
Boehm (3) (July only)	19	15	16	13	13	22	15	10	11		14.6
Neale's Analysis of Reading Sept	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
July	6.11	0	0	0	0	7.0	0	0	0		(18.5 mths)
C.A.P. Sept	12	6	7	8	5	10	3	5	7	6.3	
July	12	8	8	8	9	12	8	4	7		8.4
B.P.V.S. Sept	106	93	91	102	99	111	101	91	86	97.7 *SD 8.1*	
July	126	94	111	108	101	123	88	83	103		104.1 *SD 4*
Name	20	0	5	10	0	20	5	5	10	8.7 SD 7.3	
Motor control	Mod	Poor	Poor	Poor	Poor	Mod.	Poor	Mod.	Poor		
Letters - names & sounds Sept	25s 0n	0s 1n	0s 2n	0s 26n	0s 0n	26s 26n	0s 0n	0s 0n	0s 0n	5.5s 6.4n	
July	25s 26n	0s19n	0s 9n	0s 26n	0s 2n	26s 26n	0s 12n	0s 2n	0s 9n		5.6s 13.7n
Draw-a-man Sept	5.75	4.0	3.75	3.75	4.5	5.0	4.0	5.25	3.5	(4yr 4)	52.2 (4.4)
Settled Sept	40	42	30	47	29	46	40	33	39	38.4	
Age Sept	4.5	4.3	4.10	4.1	4.11	4.9	4.7	4.1	4.8	4.6	5.4
Gender	F	F	M	F	M	M	M	F	M		

(n = 8)

Individual pupil's scores from one class indicating progress achieved

Teacher: Wanda

School: Inner City

Child	Saran	Emily	John	Michelle	Jonathan	Billy	Robin	Jock	Sept. 1988	July 1989
Boehm (1)	23	24	22	14	25	18	18	24	21 *SD 3.8*	
Boehm (2)	24	23	24	21	25	21	23	24		23.2 *SD 1.4*
Boehm (3) (July only)	19	17	16	10	24	9	14	19		16.00 SD 4.9
Neale's Analysis of Reading Sept	0	0	0	0	7.3	0	0	6.8	20.6 *SD 38.2*	
July	6.7	6.7	0	0	8.1	0	0	6.9		40.7 *SD 44.2*
C.A.P. Sept	11	10	12	3	9	7	7	10	9.0 *SD 3.1*	
July	12	12	12	10	12	9	8	12		10.8 *SD 1.6*
B.P.V.S. Sept	113	109	99	97	116	94	88	106	102.7 *SD 9.7*	
July	111	121	106	93	116	106	91	123		108.3 *SD 11.8*
Name Sept	20	15	15	5	20	10	10	20	14.3 *SD 5.6*	
Motor Control Sept	Mod.	Mod.	Poor	Poor	Mod.	Poor	Poor	Mod.		
Letters - names and sounds Sept	1s 9n	5s 10n	0s 3n	0s 11n	0s 26n	0s 3n	0s 0n	17s 2n	n 8.0 s 2.8	
July	26s 26n	26s 26n	0s 12n	0s 19n	26s 26n	0s 9n	0s 13n	26s 26n		n 19.6 s 13.0
Draw-a-man	6.5	6.0	6.25	5.0	5.25	5.5	3.5	5.75	64.6 *SD 11.4*	
Settled Sept	47	52	44	45	42	41	48	50	46.1 *SD 3.8*	
Age Sept	4.11	5.0	5.0	4.9	4.10	5.0	5.0	4.9	4.10	5.8
Gender	F	F	M	F	M	M	M	M		

IX ـ نمونه‌هایی از ثبت سوابق خواندن پی در پی (موالی)

برگ یادداشت جریان خواندن

نام دانش‌آموز . . . . تاریخ . . . . سن . . . سـال و ماه . . . . . نام مدرسه . . . . نام معلم . . . . عنوان متن . . . . . .

	تعداد حرفهای غلط	تعداد غلط	تعداد درست	تعداد حرفهایی که خودش اصلاح کرده است
۱ـ آسان	________	________	________٪	________
۲ـ متوسط	________	________	________٪	________
۳ـ سخت	________	________	________٪	________

جهت یابی عمل خواندن ________________________

تجزیه و تحلیل غلطها و خود اصلاح گری ________________________

۱ـ آسان ________________________

۲ـ متوسط ________________________

۳ـ سخت ________________________

اطلاعات مربوط به خواندن را در جای خود علامت گذاری کنید (تغییرات رفتار را در طول زمان بنویسید).

____

____

تجزیه و تحلیل اشتباه‌ها و اصلاح به‌وسیلهٔ دانش‌آموز

اطلاعات خواندن		ساختار	تعداد	غلط‌گیری	شماره
اصلاح معنا، ساختار و دیدن	غلط معنا، ساختار و دیدن	درست جمله	اشتباه		صفحه کتاب